المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد العزيز بن حمود بن مشخص رشيدي

المشرف

أ.د. عدنان عبد السلام العضايله

(أستاذ)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

٢٨/ ٣/ ٢٠١٥م

تعهد وإقرار

أنا الطالب عبد العزيز بن حمود بن مشخص رشيدي الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " **المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية**"، بإشراف الأستاذ الدكتور عدنان العضايلة، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الإسم: عبد العزيز بن حمود بن مشخص رشيدي

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: ٢٨ / ٣ /٢٠١٥ م

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيـع**
- الأستاذ الدكتور عدنان عبدالسلام العضايلة	**رئيساً**	....
أستاذ / إدارة تربوية		
- الدكتور مصطفى نوري القمش	**عضواً**	....
أستاذ مشارك/ تربية خاصة		
- الدكتورة إيمان سعيد البوريني	**عضواً**	....
أستاذ مساعد/ علم نفس تربوي- معرفي		
- الدكتور خالد علي عوض السرحان	**عضواً خارجياً**	....
أستاذ مشارك/ إدارة تربوية/ الجامعة الأردنية		

إهـداء

إلى بلدي ومموطني المملكة العربية السعودية

إلى خادم الحرمين الشريفين أطال الله في عمره

إلى الذين طال انتظارهم لهذا العمل

إلى من سهلوا الصعاب أمامي ومنحوني الأمل

إلى والدي الغالي

إلى نور عيني والدتي الغالية أطال الله في عمرها

إلى زوجتي الغالي

إلى أحبائي إخواني وأخواتي الأعزاء

إليكم يا من تزالون بجانبي ترقبون نجاحي وتقدمي،

لهم جميعاً أهدي عملي المتواضع هذا

مع المحبة والعرفان

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان لمعلمي القدير ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور عدنان العضايلة لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، ولما بذله معي من جهد وإرشاد، ولما منحني من بحر علمه وثراء معرفته ووقته طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما وأشكر الدكتورة إيمان البوريني لتفضلها بتقديم الاقتراحات والاستشارات التربوية والمنهجية، التي ساهمت في إتمام هذه الرسالة... لها مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، لما سيبدونه من مقترحات قيمة تهدف إلى الارتقاء بهذه الرسالة.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الخير خطاكم

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد العزيز بن حمود بن مشخص رشيدي

المشرف

أ.د. عدنان عبد السلام العضايله

أستاذ

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، إذ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكون أفراد الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وتم تطوير أدوات الدراسة من قبل الباحث وهما: الأولى مقياس مهارات ماوراء المعرفية، والثانية مقياس المهارات القيادية، وتم استخراج صدق وثبات الأداتين لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وتم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥)، وبعد إجراء التحليلات الاحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية مرتفعة المستوى بشكل عام وبجميع فروعها وعلى التوالي (الوعي بالتقويم، مهارات التخطيط، "مهارات التنظيم والوعي بالتنظيم" مهارات التقويم)، وجاءت المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة

الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية مرتفعة المستوى وعلى التوالي (القيادة التربوية، التحفيز، الانجاز التربوي).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفية باختلاف المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المهارات القيادية باختلاف المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

كما وجدت علاقة ارتباطية بين مهارة التنظيم كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية كمهارة من المهارات القيادية، ووجود علاقة ارتباطية ما بين الوعي بالتخطيط كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية، ومهارة القيادة التربوية كمهارة من المهارات القيادية.

وتوصي الدراسة بإجراء العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية للكشف عن مستوى المهارات ما وراء المعرفية وعلاقتها بمتغيرات أخرى، والكشف عن مهارات قيادية جديدة ذات علاقة بمتغيرات أخرى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في أنحاء مناطق المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المهارات ماوراء المعرفية – المهارات القيادية – معلمي الطلبة الموهوبين – الموهوبين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

أصبح من أهم أهداف التدريس تعليم الطلاب كيف يفكرون، وذلك من خلال تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير، وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حتى يكونوا قادرين على الانتقاء والتجديد والابتكار، وممارسة مهارات ماوراء المعرفة وعملياتها في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة وذلك لمواجهة تحديات الحاضر وإحتمالات المستقبل، كذلك التعرف إلى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

ويتسم عصرنا الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يفرض على الأشخاص امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تطوير وتنمية طاقات الإبداع، والخروج من ثقافة تلقي المعلومة الى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، أي مرحلة التفكير في التفكير، فاصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد جيل قادر على مواجهة صعوبات ومتطلبات الحياة. لذا تهتم المؤسسات التربوية بشكل خاص بتطوير القدرات العقلية للطلاب، وتنمية التفكير لإعداد طالب قادر على التعلم مدى الحياة، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع (الفرماوي وحسن، ٢٠٠٤).

إن تنمية تفكير ما وراء المعرفة تتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال بالذات، ذلك لأن الشخص الذي ينشغل بحل مشكلة معينة يقوم بعدة أدوار في أثناء قيامه بهذا العمل فهو في أوقات مختلفة يلعب أدواراً وهو بذلك يكون مولداً للأفكار ومخططاً وناقداً ومراقباً لمدى التقدم الحادث، ومدعماً لفكرة معينة وموجهاً لسلوك معين للوصول إلى الحل، فهو يعمل كمجتمع للعقل يضع أمامه منظورات متعددة، ويقيم كلاً منها مقارنة بالأخرى ويختار من بينها ما يراه الأفضل، وهو بذلك يكون مفكراً منتجاً، ولا شك أن ذلك ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز، وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية التي أصبحت الآن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما فوق المعرفة، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣).

ويستدعي هذا وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف إلى إعادة النظر في طريقة تفكير التلاميذ منذ المراحل الأولى من عمرهم، فلا يعني ماذا يتعلم الطلاب، إنما الذي يعني حقاً هو أن يتعلم الطلاب كيف يفكرون، وبذلك تصبح الرسالة الأساسية للمنهج تيسير التعليم من خلال الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد تنمية وخلق طاقات الإبداع عند المتعلم.

وتعد تنمية التفكير بأنواعها المختلفة من أهم أهداف تدريس مادة الفيزياء التي ينبغي تنميها لدى الطلاب الموهوبين، وذلك على اعتبار أن التفكير منظومة معرفية متفاعلة وقابلة للملاحظة والتجريب والتنمية، ولكي يتحقق ذلك لا بد أن يركز تدريس مادة الفيزياء على مساعدة الطلاب في اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير أو الطريقة العلمية في البحث، والتركيز على طرق العلم وعملياته (زيتون، ١٩٩٩).

كما يرى الباحث أن استخدام استراتيجيات معرفية جديدة تساعد المعلم في الموقف التعليمي، كما من شأنها أن يساعد في اكتساب المفاهيم العلمية لدى المتعلمين بصورة فعالة وجيدة.

ولعل مرجع الاهتمام بالمهارات القيادية يتمثل في كونها تعد أحد أشكال التغيير المطلوب إحداثه في التعليم، بهدف إعداد الفرد تعليمياً للحياة في المجتمع المحلي بصفة خاصة والمجتمع العلمي بصفة عامة، ومن مبررات اهتمام النظم التعليمية بها كمقرر دراسي، يقدم للطالب من خلاله مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم، يكتسبها الطالب بصورة مقصودة ومنظمة، عن طريق ممارسة مجموعة من الأنشطة التعليمية والتطبيقات العملية، ليتحقق من خلالها بناء متكامل لشخصية الطالب، يتمكن من خلالها تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة بنجاح، وتجعل منه مواطناً منتجاً، وفي ضوء ذلك يجب أن نعمل على تنمية المهارات القيادية لمعلين الطلاب الموهوبين في مادة الفيزياء، خاصة أن هؤلاء الطلاب يتمتعون برغبة كبيرة في التفاعل مع المجتمع واكتساب الخبرات الواقعية، وهذا يدعونا إلى استغلال هذه الخصائص أفضل استغلال، والعمل على تنميتها من خلال التدريب على هذه المهارات في سن مبكرة مما يزيد من قدرة المتعلم على ممارسة هذا النوع من التعلم كلما تقدم في المراحل التعليمية (غازي، ٢٠٠٢).

في ضوء ما تقدم فإنه يمكّن معلمي الطلاب الموهوبين إستيعاب المهارات ما وراء المعرفية بصورة جيدة وتنمية قدرتهم على المهارات القيادية، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في تدريس الطلبة الموهوبين وتدريبهم على كيفية التفكير في التفكير أثناء حل المسائل المتعلقة بها.

مشكلة الدراسة:

يعد الطلبة الموهوبون والمتفوقون ثروة قومية هائلة لأي مجتمع، حيث يسهمون في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع بوجه عام، فهم يشكلون دائماً قاطرة التقدم وقوة الانطلاق نحو التميز والرقي، هذا فضلاً عن أنهم يعدون بمثابة القدوة للآخرين.

وحظي التفكير ما وراء المعرفة باهتمام عميق في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية جوهرية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ماوراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

ويشير الباحث أن المتعلمين ذوي التفكير ماوراء المعرفي يستخدمون استراتيجيات الاستطلاع والاكتشاف، فيكتشفون أن ماكانوا يحتاجونه للتعلم قد تحقق، وذلك من خلال توصلهم إلى معرفة أكثر عمقاً، لأن استراتيجيات ماوراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا ويتحكموا ويقيموا تعلمهم.

وقد ذكر الشربيني والطنطاوي (٢٠٠٧) بعض جوانب الأهمية التربوية للتفكير ماوراء المعرفي، مثل: تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء والتجديد، والابتكار ومواجهة الكم المعرفي المتسارع المدعم تكنولوجياً، وتمكين المتعلم من توليد الأفكار الابداعية، وتنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري نتيجة لوعي المتعلم باستراتيجيات التعامل مع المعرفة، وقدرته على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة، ومساعدة المتعلمين في التحكم في تفكيرهم، وتحسين أساليبهم في

القراءة، واستذكار المعلومات، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم، من خلال إجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع والمفردات.

ولا شك أن المجتمعات البشرية بحاجة إلى تنظيم وقيادة حكيمة تسعى في مصالح أفرادها لتحقق لهم التقدم والتطور وتدفع عنهم التخلف، ولأن القيادة ليست وظيفة للجميع فهي تحتاج إلى قدرات وسمات لا بد من توفرها في المعلم التربوي الذي يسعى للنجاح في مجال عمله، كما يتطلب لنجاح هذا المعلم توفر مجموعة من المهارات الأساسية التي تعد جميعها لازمة للمعلم الناجح، الذي يتوقف نجاحه على مدى توافر تلك المهارات، ومدى قدرته على توظيفها عملياً أثناء ممارسته لأعماله، وتعامله مع الآخرين، كما أنها تحدد مدى قدرته على توجيه سلوك الآخرين ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعمل بها المعلم (السبيعي، ٢٠٠٩).

وتعد المهارات ماوراء المعرفية عاملاً هاماً لدى معلمي الطلبة الموهوبين في كيفية التفاعل الإبداعي مع شرائح متعددة من الطلبة الموهوبين، كما تسهم هذه المهارات في طبيعة التطبيق والتفاعل الإيجابي للمهارات القيادية داخل الغرف الصفية، وفي المهام التربوية الإدارية، ومن الأفضل أن تقوم هذه المهارات على أسس نظرية وعملية تربط بين العلم وفن التفكير وفن الإدارة القيادية. وحتى يتم تلبية احتياجات معلمي الطلبة الموهوبين لتطوير استراتيجياتهم وزيادة خبراتهم نحو الأفضل، وتتلخص مشكلة الدراسة بأن هناك مجموعة من المهارات ما وراء المعرفية المتنوعة، والتي يمتلكها معلمي الطلبة الموهوبين بشكل متفاوت، حيث أنها تمثل جزء من صقل وتكوين المهارات القيادية لدي المعلم، وقد لا حظ الباحث أن هناك نقص في امتلاك المعلمين لبعض هذه المهارات، فأراد تقديم هذه الدراسة لقياس المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، حيث أن اتقانهم للمهارات ما وراء المعرفية

تمكنهم من فهم المهارات القيادية بشكل أفضل. **وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:**

١- ما مستوى توفر مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

٢- ما مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى المهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى الى بيان العلاقة بين المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

الأهمية النظرية:

تبدو الأهمية النظرية من خلال ما ستضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الانسانية والمكتبة العربية حول موضوع المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها

بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، كما أن هذه الدراسة تبحث في مهارات معلمي الطلبة الموهوبين وليس الطلبة ذاتهم، كما يؤمل الإستفادة من أداتي الدراسة بخصائصهما السيكومترية التي تم تطويرهما من قبل الباحث في إجراء دراسات لاحقة، كما توفر معلومات مهمة لمديري المدارس عن كيفية تحقيق مستويات جودة التعليم، وحول أثر ممارساتهم في تحسين مستوى الجودة بالنسبة لمعلمي الطلبة الموهوبين.

الأهمية التطبيقية:

١. تقدم فرصة لمعلمي الطلبة الموهوبين لوعي مهاراتهم القيادية، وذلك لتوظيف هذه المهارات بفاعلية، وتمكينهم من تطوير ممارساتهم القيادية وأثرها في تحقيق جودة التعليم.

٢. مساعدة مديري المدارس على مختلف مستوياتها ومعلميهم على فهم أفضل للمهارات ماوراء المعرفية والقيادية وعلى كيفية التعامل من خلالها في التدريس والإدارة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى ما يلي:

١. التعرف إلى مستوى المهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

٢. التعرف إلى مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

٣. التعرف إلى العلاقة بين المهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

٤. التعرف إلى العلاقة بين المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

٥. التعرف إلى العلاقة بين المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

المهارة: المهارة بصفة عامة هي القيام بالأعمال المعقدة بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة، وهناك درجات مختلفة للمهارة يمكن التعرف عليها عن طريق اختبارات لممارسات معينة (أبو زعيتر، ٢٠٠٩).

المهارات ماوراء المعرفية: مهارات وقدرات التفكير في التفكير الذاتي للمرء، والذي يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات (الجراح، وعبيدات، ٢٠١١).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها الدرجة التي حصل عليها معلم الموهوبين على مقياس مهارات ماوراء المعرفة، المستخدم في هذه الدراسة.

المهارات القيادية: هي ممارسات سلوكية وقابليات وقدرات متخصصة تتضمن الطرق والإجراءات والتقنيات اللازمة للتعامل مع كافة المواقف والأعمال الإدارية التي يواجهها القائد التربوي بكفاءة، وفاعلية عالية، وتتنوع في عدة مجالات مثل: القيادة التربوية، الإنجاز التربوي، التحفيز، الذاتية، الفنية، الإنسانية، الذهنية (شهاب، ٢٠٠٩).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها الدرجة التي حصل عليها معلم الموهوبين على مقياس المهارات القيادية، المستخدم في هذه الدراسة.

معلمي الطلبة الموهوبين: هم المعلمين الذين تم اختيارهم لتدريس صفوف الموهوبين في مدارس منطقة حائل في المملكة العربية السعودية من وزارة التربية والتعليم من قسم تعليم الموهوبين، وقد تم تصنيفهم وفق أسس علمية مستندة إلى مقاييس خاصة بالموهبة، ووفقاً لشروط ومعايير وضعتها الوزارة وهي مدى اتصافهم بالتأهيل المعرفي والمهني في كيفية التفاعل والتدريس مع الطلبة الموهوبين من خلال الدورات والبرامج الخاصة بالموهبة والإبداع والقدرات الخاصة والأداء المتميز أثناء خدمتهم التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي السعودية، ٢٠١٢).

حدود ومحددات الدراسة:

- **حدود زمانية:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)، واقتصرت الدراسة على جميع معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
- **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة على جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
- **حدود بشرية:** تم تطبيق الدراسة على معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
- **محددات الدراسة:** اقتصرت الدراسة على تطبيق أداتي الدراسة بخصائصهما السيكومترية وهي مقياسي المهارات ماوراء المعرفية، ومقياس المهارات القيادية وهما من تطوير الباحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بموضوعات الدراسة، المهارات ما وراء المعرفية والمهارات القيادية، لتكوين خلفية نظرية مناسبة حول موضوعات ومضمون الدراسة، كما يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع الدراسة.

المهارات ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة "أحد مكونات النظرية المعرفية في علم النفس المعاصر، ووجد هذا المفهوم اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والعملي، ويرجع مفهوم ما وراء المعرفة إلى العالم فلافل (Flavell)، والذي قصد به معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والتوابع المرتبطة، أو أي شيء يتعلق بذلك، ويقترح فلافل أن معظم الأنشطة النفسية مثل العمليات المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية يمكن أن تكون ضمن ماوراء المعرفة" (العدل وعبد الوهاب، ٢٠٠٣).

يمكن التعرف على بعض المفاهيم الأساسية التي تساعدنا على فهم طبيعة مهارات ما وراء المعرفة، وبالتالي كيفية تنميتها لدى المتعلمين ،وهذه المفاهيم تتلخص في الآتي (أيمن، ٢٠٠٢)

- تعتبر (المعرفة، الإدراك، السيطرة) هي مهارات ما وراء المعرفة وهي جميعها من نواتج التعلم، وهي تعتبر نواتج أساسية ينبغي الحصول عليها من استخدام الطرق الفعالة في التدريب.
- غالباً ما يكون التعلم الذي يستند إلى مفهوم ما وراء المعرفة ، ويعمل على تنميته لدى

المتعلم هو تعلم لا شعوري (غير محسوس) والمتعلم يجد صعوبة في تحديد رؤيته عن مفهوم ما وراء المعرفة بوضوح.

- يمكن أن يوجد بعض التداخل بين المعرفة بطبيعة ما وراء المعرفة والوعي بما وراء المعرفة، وكيفية اكتسابها والسيطرة على المواقف التعليمية الخاصة بما وراء المعرفة.
- من العوامل المساعدة في تعليم مهارات ما وراء المعرفة تدريب المعلم على إدراك العلاقات الخفية في موضوع ما، وكذلك الروابط التي تربط أجزاء الموضوع معاً، ثم إظهارها أثناء الموقف التعليمي، وتدريبه على كيفية توظيف معرفته في مواقف جديدة.

برز مفهوم ما وراء المعرفة في مطلع سبعينيات القرن الماضي، حيث عرفه فلافل وزملاؤه بأنه "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة" (Flavell, 1976). ويعرفه ليندزترام Lindstram (1995)، بأنه معرفة الفرد بإستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم بها. وقد تزايد الاهتمام بهذا المصطلح على المستويين النظري والتطبيقي وأثبتت أهميته في التعلم الفعال (الزيات، ١٩٩٦).

وتعد مهارات ما وراء المعرفة مهارات إدارة التفكير أي التفكير في التفكير (Adey, & Shayer, 1993)، التي تشير إلى مستويات تفكير عليا تشمل التحكم بالعمليات المعرفية لأنشطة التعلم كالتخطيط والمتابعة والتقويم للتعلم فهي كما شبهها بليكي وسبنس (Blakey and Spence, 1990) مثل المدير المسئول عن إدارة المؤسسة.

ويفرق الشرقاوي (١٩٩١) بين المعرفة وما وراء المعرفة فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور، ويختزن لدى الفرد لحين استدعائه في المواقف المختلفة في حين أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد

بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة.

فالإستراتيجيات المعرفية هي التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف ما مثل فهم النص في الكتاب بينما إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي التي يستخدمها للتأكد من الوصول للهدف مثل سؤال نفسه لتقييم مدى فهمه للنص وهي عادة تسبق أو تعقب العمليات المعرفية، كما أن المعرفة تعني الإستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم للتعلم، بينما ما وراء المعرفة تعني ما يعرفه المتعلم عن إدراكه وقدرته على التحكم بها (Georgiades, 2004).

وهنالك اعتقاد من قبل الباحثين بوجود ارتباط بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفة، فالسرعة الزائدة بالاهتمام بنظريات التعلم المعرفية أدت إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة.

وتهتم نظريات التعلم المعرفي بالعمليات المعرفية التي تتم داخل النظام العقلي للفرد، ومن هذه النظريات نظرية أوزوبل للتعلم بالمعنى التي أثرت البحث في مجال التربية العلمية، حيث يرى أوزوبل أن التعلم ذا المعنى يحدث بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات وثيقة الصلة بها الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، وهو يختلف عن التعلم بالحفظ الذي يحدث بإدخال المعلومات الجديدة على شكل كيانات مستقلة منعزلة عن النظام المفهومي للمتعلم، فيصعب على المتعلم إدراك العلاقات بين تلك المعلومات أو استخدامها في مواقف جديدة، أي أن التعلم ذا المعنى يعني تطوير بنية معرفية منظمة جداً حيث المعلومات منظمة ومترابطة وممثلة بنماذج متشابكة (Ausubel,1968).

وقد أدى الاهتمام بما وراء المعرفة إلى ظهور دراسات تناولت التدريس باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فقد استخدم نوبليس (Nobles, 1993) إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل خرائط المفاهيم والشكل V المعرفي في تدريس موضوع الضوء والألوان لتلاميذ

الخامس الابتدائي، وذلك بهدف تحسين التعلم ذي المعنى وتوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تحسين تعلم العلوم ذي المعنى. واستخدم بيث (Beeth, 1998) بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة كإستراتيجيات التفسير والتوضيح والتساؤل الذاتي في تدريس تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مفهومي القوة والحركة وتوصل إلى أن ذلك أدى إلى تصحيح تصوراتهم عن المفاهيم العلمية وإلى جعلهم أكثر إيجابية في عملية التعلم. كما توصل وايت وفريدركسن (White and Frederiksen, 1998) إلى أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة القائمة على الاستقصاء لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية أفاد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع كما أدى إلى نمو في بعض مهارات التفكير.

كذلك تعرفت (شهاب، ٢٠٠٠) إلى أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم، وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في وحدة الصوت والضوء، وذلك باستخدام التساؤل الذاتي وخرائط المفاهيم وعمل الرسومات التخطيطية والتلخيص والشرح وربط موضوع الدرس بالمعرفة السابقة وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ومهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري.

أيضا بحث (الجندي وصادق، ٢٠٠١) في نفس المتغيرات وتوصلا إلى نفس النتيجة مع التلاميذ ذوي السعات العقلية المختلفة.

كما اهتم (حسام الدين، ٢٠٠٢) بدراسة أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي والتحصيل والتي تبين فاعليتها لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في العلوم.

واهتم جورجيادس (Georghiades, 2004) بدراسة أثر التعلم القائم على ما وراء المعرفة على ثبات مفاهيم العلوم عند الأطفال وقدرتهم على استعمالها واستخدم لذلك المناقشات وخرائط

المفاهيم وكتابة السجلات والرسومات. وتكونت عينة البحث من تلاميذ في سن الخمس سنوات يدرسون وحدة "الكهربية" لمدة أربعة أسابيع في قبرص. وباستخدام منهج البحث الكمي والكيفي توصل الباحث إلى أن التدريس ما وراء المعرفي يؤثر إيجابياً على ثبات مفاهيم العلوم لدى الأطفال وعلى مقدرتهم على استخدام هذه المعرفة في التمارين.

مهارات ما وراء المعرفة:

يوضح لنا شرو (Schraw, 1998) أن المهارات المعرفية هي التي لا يستطيع أن يستغني عنها المتعلم ليقوم بأداء المهمة، أما المهارات ما وراء المعرفية فهي المهارات الأساسية لإدراك كيف أديت المهمة، وقد أكد (جروان، ٢٠٠٢) على الدور الذي تشكله مهارات ما وراء المعرفة في التعلم من خلال أهميتها في معالجة البيانات، وبالتالي لا ينبغي إهمالها أو الإفتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بطريقة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التعليم.

وتعني مهارات ما وراء المعرفة أن يصبح الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة، وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات والمعنى، وتطوير خرائط عقلية أو خطط عمل، وإجراء بروفات عقلية قبل بدء الأداء، ومراقبة الخطط لدى استخدامها (واعين للحاجة لإجراء تصحيحات في منتصف الأداء، إذا تبين أن الخطة لا تلبي التوقعات الإيجابية المنتظرة)، والتأمل في الخطة التي تم إكمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي (Costa, 2000)

إن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم، وهناك تصنيفات مختلفة لمهارات ما وراء المعرفة فقد صنفها مارزانو وآخرون لثلاث مجالات رئيسية كما يلي: (لطف الله، ٢٠٠٢، ص٦٥٦)

أ- مهارة التنظيم الذاتي: وتتضمن الوعي بقرار الإنجاز للمهمة الأكاديمية والاتجاه الايجابي نحو المهام الأكاديمية، وضبط الانتباه بإنجاز المهام.

ب-المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية وتشمل: المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

ج- مهارات التحكم الإجرائي: وتشمل مهارة تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد إنجاز المهام، ومهارات التخطيط الواعي للخطوات والاستراتيجيات لإنجاز المهمة ومهارات التنظيم اللازم لإكمال المهمة وضبط ومراقبة التعلم.

ويصنف (جروان، ٢٠٠٢، ص٤٨) مهارات ما وراء المعرفة إلى : (مهارات التخطيط، ومهارة المراقبة والتحكم، مهارة التقييم). كما أن عملية ما وراء المعرفية عبارة عن عملية التفكير في التفكير، ومعرفة ما نعرف وما لا نعرف، مثلها مثل الوظيفة التنفيذية، فوظيفة المفكر هي إدارة عملية التفكير، إذ يستخدم المفكر مهارات واستراتيجيات ماوراء معرفية مثل:

- ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة لها.
- إختيار استراتيجيات التفكير بتأن وروية.
- التخطيط والمتابعة والتقييم للعمليات الإدراكية.
- معرفة متى يتم التطبيق وبشكل دائم لمختلف أنواع الاستراتيجيات في حل المشكلات، وتفسير الأسباب التي دعت إلى اتخاذ قرار معين.
- تطبيق أساليب المتابعة الذاتية والتي تشتمل على المراجعة والتدقيق المستمر، ووضع الأهداف وإعادة التقييم.

كما ترتكز مهارات ما وراء المعرفية على مهارات هي(أبو رياش، ٢٠٠٧):

-وعي الادراك:

تعني الوعي بالعمليات الادراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.

-وعي الذاكرة:

تعني الوعي باستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الفرد والتحكم بها وضبطها.

-وعي الاستيعاب:

تعني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إذا كان المتعلم فاهماً لما يقرأ أم لا، والتحكم بها وضبطها.

-وعي الانتباه:

تعني الوعي لما ينتبه له الفرد، ومدى انتباهه والتحكم به وضبطه.

-وعي التفكير:

تعني الوعي بعمليات التفكير المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان، والتحكم بها وضبطها.

وترتبط مهارات ما وراء المعرفة بالآتي (أبو رياش،٢٠٠٧):

- ثبات التعلّم، ويتم عندما يفهم المتعلّم كل ما يتعلّمه وما يقرؤه.
- الوعي بالاستراتيجيات التي تستخدم لمواجهة المهام التعليمية المختلفة.
- القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتكملة المهام التعليمية.

إن المهارات ما وراء المعرفية عبارة عن عمليات عقلية متتابعة تستخدم لضبط النشاطات المعرفية، فيعتقد أن مهارات ما وراء لمعرفة يمكن تعليمها بشكل غير مباشر للطلبة، وهذا يساعد على حل المشكلات بشكل صحيح، وبناءاً على ذلك تشير ما وراء المعرفة إلى وعي الطلبة وضبطهم لعملياتهم المعرفية، حيث يظهر الطلبة المقتدرون المهارات ما وراء المعرفية الآتية (قطامي، وقطامي، ٢٠٠١):

تمييز وإدراك متى يكون لديهم تعلّم قائم على حل المشكلات.

- تحديد المعوقات التي تعيق تفكيرهم وتشوشه.

- معرفة متى يتم التطبيق وبشكل دائم لمختلف أنواع الاستراتيجيات في حل المشكلات، وتفسير الأسباب التي دعتهم إلى اتخاذهم لقرار معين.
- تطبيق أساليب المتابعة الذاتية والتي تشتمل على المراجعة والتدقيق المستمر، ووضع الأهداف وإعادة التقييم.

وتتكون المهارات ما وراء المعرفية من خمس عمليات ذهنية هي على النحو الآتي **(Anderson, 2002):**

-الوعي: تتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، وتفكيره، وقدراته، ومستوى انتباهه.

–التخطيط: ترتبط بتحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات (النشاطات) المناسبة لتحقيقها، وترتيب هذه الاستراتيجيات بتسلسل معين وفق أولوية الاستخدام، والتنبؤ بالصعوبات التي قد تعترض تحقيق الهدف، وتحديد الطرق والوسائل التي بوساطتها سيتم التغلب على هذه الصعوبات.

–المراقبة: تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة، والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين، واختيار الاستراتيجية المناسبة للعمل، وتحديد الصعوبات التي تعترض سير العمل أو تعمل على إعاقته، ومعرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات أو المعوقات.

–المراجعة: تتضمن مقارنة الهدف المنشود بما تحقق منه في الواقع، ومقارنة الاستراتيجيات التي صمم لاستخدامها بالتي استخدمت فعلاً، ومقارنة الصعوبات المتنبأ بها بالصعوبات التي يواجهها الفرد فعلاً، ومقارنة النتائج التي حققها الفرد بالتي توقعها مسبقاً.

–الملاءمة: تتعلق بتصحيح الاستراتيجيات الضعيفة التي استخدمت، وتبني استراتيجيات أو خطة أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارسة.

ويقسّم أندرسون (Anderson, 2002) **المهارات ما وراء المعرفية إلى خمسة عناصر رئيسة** هي:

١. الإعداد والتخطيط للتعلّم.

٢. اختيار واستخدام استراتيجيات التعلّم.

٣. مراقبة استخدام الاستراتيجية.

٤. تنظيم الاستراتيجيات المختلفة.

٥. تقييم استخدام الاستراتيجية والتعلّم.

كما تحدث جاما (Gama, 2004) عن **ثمان مهارات ما وراء معرفية** هي:

١. الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة.

٢. وعي الفرد بمواطن القوة والضعف، ووعيه بقدرته على حل المشكلات.

٣. وعي الفرد بخبراته السابقة.

٤. تنظيم المعرفة السابقة، لاستخدامها في مواقف مشابهة.

٥. تنظيم الاستراتيجيات.

٦. تنظيم الأعمال والقرارات، لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة.

٧. تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل.

٨. تقويم فاعلية الاستراتيجية المختارة.

استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفية:

إن الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies)، هي التي يستخدمها الطلبة في تعلّم المادة الدراسية، ومن أمثلتها (Nolan, 2008):

- التسميع الذهني.

- التفصيل.
- التنظيم.
- الترميز.
- الاسترجاع.

وهي استراتيجيات مصممة للوصول بالفرد إلى هدف معرفي عام أو هدف معرفي خاص، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitive Strategies)، فهي تمكن المتعلّم من التحكم في بيئته المعرفية، كما تمكنه من تنسيق عملية التعلّم، وتتكون أساساً من التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وهذه تساعد المتعلّم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلّم.

وتقوم استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة على الآتي:

أولا: تهيئة البيئة التعليمية لاستثارة واكتساب مهارات ما وراء المعرفة:

يمكن للمعلم تهيئة بيئة الغرفة الصفية لتحقيق هذا الهدف من خلال الآتي (Nolan, 2008، الزيات، ٢٠٠٤):

- جعل المناخ النفسي والاجتماعي والأكاديمي مبني على الثقة المتبادلة بين المعلم والطلبة.
- تقدير كل طالب باعتباره قيمة في حد ذاته أياً كان مستواه وتفكيره.
- إشاعة روح الفريق والتعلم والعلاقات التعاونية.

ثانيا: نمذجة أنشطة ما وراء التعلم:

يجب على المعلمين نمذجة أنشطة ومهارات المعرفة وما وراء المعرفة لطلبتهم، وتدريب بعض الطلبة المتفوقين على محاكاة هذه النماذج وتقديم نماذج ذاتية فعالة وقوية لديهم، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الآتي (الزيات، ٢٠٠٤):

- قيام المعلمين بالتعبير اللفظي المسموع عن تفكيرهم الخاص.
- تشجيع الطلبة على التعبير المسموع عن تفكيرهم.
- تشجيع الطلبة على استثارة وطرح الأسئلة حول هذه النماذج من التفكير.
- دعم الطلبة للقيام بحلقات مؤتمرية، لمناقشة وتطوير نماذج التفكير.
- توجيه الطلبة لشحذ وصقل واكساب المهارات ما وراء المعرفية ونمذجتها ومحاكاة الطلبة الآخرين لها.

ثالثا: تيسير التفاعل الأكاديمي للطلبة:

تشير الدراسات التي قامت على مقارنة التوصل إلى حلول للأسئلة والمشكلات الأكاديمية المطروحة فردياً أو بشكل جماعي إلى أن ٩% فقط من أفراد العينة توصلوا إلى الحلول فردياً، مقابل ٧٥% من أفراد العينة مكنهم السياق أو الإطار الجماعي من التوصل إلى الحلول، ويمكن تيسير التفاعل الجماعي من خلال الآتي (الزيات، ٢٠٠٤):

- تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم على أقرانهم.
- عم وتنمية العصف الذهني للطلبة حول القضية أو المشكلة المطروحة.
- دعم اكتساب روح العمل كفريق.
- دعم اكتساب مهارات التفكير والضبط الذاتي للنشاط العقلي كجزء من مهارات ما وراء المعرفة.
- تطبيق آلية، لحظة للتفكير، كتدريب الطلبة على التفكير قبل الاستجابة.

رابعا: دعم وتشجيع التفكير التأملي:

يجب أن تكون استراتيجيات دعم وتعزيز اكتساب التفكير التأملي صريحة وواضحة، مع اعتمادها على الممارسة المباشرة، من خلال استثارة الطلبة لتناول الأفكار والقضايا والنقاط الخلافية الواردة في المقررات الدراسية، والنشاطات الحياتية.

خامسا: التدريب على التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

يعد التدريب على التقويم الذاتي هو أساس التعلم القائم على الضبط الذاتي للنشاط العقلي المعرفي. والتقويم الذاتي هو تقويم لما يمتلكه الفرد من مستويات أو أبنية معرفية ذاتية، كما يتناول التقويم أداء الفرد وتعلمه، وقدراته وتفكيره، والاستراتيجيات المستخدمة لديه، وعلاقة كل ذلك بالمهام أو الواجبات أو المشكلات التي يتعين عليه القيام بها. وبذلك يكون تحليل كمي وكيفي لما يجب القيام به.

أما تقويم الأقران فهو رد فكر الفرد واستراتيجياته إلى فكر الأقران واستراتيجياتهم، وتعديل أو تطوير فكر الفرد واستراتيجياته، في ضوء أفكار الآخرين واستراتيجياتهم.

سادسا: تحسين الضبط المعرفي:

يمكن تدريب الطلبة على تحسين الضبط المعرفي لأنشطة التفكير ومهارات ما وراء المعرفة لديهم من خلال إكسابهم لأساليب صريحة تتناول الإجابة على أسئلة تتعلق بالمراحل الثلاث التالية لأنشطة ما وراء المعرفة، وهي(أبو رياش، ٢٠٠٧):

-التخطيط

-المراقبة.

-التقويم.

أبعاد ما وراء المعرفة:

وحيث أن هنالك العديد من المفاهيم والتفسيرات لما وراء المعرفة إلا أن غالبيتها يشترك في احتواء التعريف على بعدين أساسين هما معرفة المعرفة والتحكم بالمعرفة. وهذان البعدان متداخلان فمعرفة المعرفة يؤدي إلى التحكم بالمعرفة والتحكم بالمعرفة يؤدي إلى إدراك المعرفة (Scharw and Graham, 1997). فمعرفة المعرفة تعني معرفة الطرق العامة لمهمة ما ومعرفة الأحوال التي تناسب تطبيقها وكذلك معرفة فعاليتها. أي على سبيل المثال معرفة بالطرق المتعددة لقراءة كتاب والطرق المناسبة للملاحظة، والتأكد من فهمه لما يقرؤه وكذلك معرفة بنقاط قوته وضعفه في القراءة أما التحكم بالمعرفة فهي الاستخدام الفعلي لتلك الطرق من مراقبة وضبط فعلي وتنظيم لعملية التعلم.

وتشير البحوث إلى العديد من التصنيفات التي تحمل نفس المعنى لمهارات ما وراء المعرفة فمثلاً تصنف ما وراء المعرفة في مجالين كبيرين (Jacobs & Paris, 1987, Flavel, 1987) هما :

أولاً: التقويم الذاتي للمعرفة Self- appraisal Cognition ويشمل المعرفة (التصريحية، والإجرائية، والشرطية).

ثانياً: الإدارة الذاتية للمعرفة Self – management of cognition وتشمل:

١) التخطيط: الاختيار المتعمد لإستراتيجيات معنية لتحقيق أهداف معينة.

٢) التقويم: ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء مراحل العملية التعليمية.

٣) التنظيم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إجراء الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً.

ويرى مارازانو (Marazano, 1998) أن مفهوم ما وراء المعرفة يشمل مكونين أساسين هما:

أولاً : المعرفة والتحكم الذاتي ويشمل الالتزام والمواقف والانتباه.

ثانياً : المعرفة والتحكم بالإجراءات ويشمل أهمية المعرفة والسيطرة التنفيذية للسلوك.

وأهمية المعرفة إما أن تكون تصريحية أو إجرائية أو شرطية، أما السيطرة التنفيذية للسلوك فتساعد على التقويم والتخطيط والتنظيم.

ويرى بينترش وديجورت (Pintrich and Degroot, 1990) أن مفهوم ما وراء المعرفة له ثلاث مكونات هي التخطيط والمراقبة وتعديل الإدراك.

أما أونيل وأبيدي (O'neil and Abedi, 1996) فأضافا إلى ذلك مكون الوعي لاعتقادهما بأنه لا يمكن أن يكون هناك تفكير ما وراء معرفي بدون شعور بالوعي بما وراء المعرفة

ويشير شرو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994) إلى أن ما وراء المعرفة لها مكونان هما: مكون المعرفة ويشمل معرفة (تقريرية، إجرائية، شرطية) ومكون التنظيم ويشمل (التخطيط، وإدارة الإستراتيجيات، والمراقبة، وتصحيح أخطاء التعلم، والتقويم).

أما (جروان، ٢٠٠٢) فيصنفها إلى (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم).

وبما أن التفكير ما وراء المعرفي هو تفكير في التفكير أي هو وعي داخلي وليس إجراء ظاهريا، فقد يكون الشخص نفسه غالبا ليس على وعي بهذا الإجراء، فمثلا انتظار الطالب قبل الإجابة قد يكون بسبب جهله بالإجابة، وقد يكون انتظاره دليلاً على مراجعته و تنظيمه لخطوات تفكيره، لذلك يقاس التفكير ما وراء المعرفي عادة عن طريق الاستدلال عليه من خلال أداء الطالب أو تقديره من خلال مقابلته وسؤاله أو التحليل من خلال التفكير بصوت مسموع، ولكن

توبياس وهاورد (Tobias and Haward, 1995) يعتقدان أن طرق القياس هذه قد يصعب تطبيقها في التعليم لأن ذلك يتطلب فحص الطلاب فرادى وملاحظة سلوكهم عن قرب.

دور المعلم في تنمية المهارات ما وراء المعرفية:

يقع على عاتق المعلم دور بالغ الأهمية في تنمية التفكير ماوراء المعرفي، حيث أن العمل على توفير الفرص الكافية للطلبة ليصفوا بصوت عال أمام أقرانهم ما يدور في عقولهم أثناء التفكير لإنجاز مهمة ما يعتبر من عوامل النجاح لهذا النوع من التفكير إذ يصبح بإمكان المعلم أن يقرر إن كان الطلبة قد أصبحوا أكثر إدراك ومراقبة وسيطرة على مستوى تفكيرهم، ومن الدلائل المبشرة على إمتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، تمكنهم من وضع قائمة بالخطوات التي سيقومون بها لحل المشكلة التي تواجههم، إضافة إلى قدراتهم على تحديد الخطوة التي وصلوا إليها في تنفيذ المهمة التي يقومون بها، وموقع هذه الخطوة بالنسبة إلى الخطوات اللاحقة، كما يمكنهم ذكر المعلومات التي مازالوا يفتقرون إليها والطريقة التي سيحصلون من خلالها على هذه المعلومات، وعندما يصلون إلى حل المشكلة يمكنهم تفسير أجوبتهم والإستراتيجية التي أوصلتهم إلى هذا الحل (أبوجادو، ونوفل، ٢٠١٠).

المهارات القيادية:

تسعى حركة التربية القائمة على المهارات إلى إكساب العاملين في المجال التربوي قدرات معرفية ومهارية وانفعالية تؤدي بهم إلى إتقان الممارسات الإدارية والتربوية. وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم المهارات، فقد عرف هوستن وهاوسام (Houston & Howsam, 1992) المهارة القيادية بأنها المقدرة على عمل شئ أو إحداث نتاج متوقع، وعرف جود (Good S, 2002) المهارات القيادية بأنها المقدرة على إنجاز نتائج مرغوب فيها، مع الاقتصاد في الجهد والوقت، وضغط النفقات إلى الحد المعقول.

وعرف (الصيرفي،٢٠٠٣، ص٤١) "المهارات القيادية بأنها مجموعة من المعارف العامة والمهارات، والإتجاهات الايجابية، والتي تعكس السلوك والأداء الفعال الذي يكتسبه شخص ما، ويساعده في إدارة أعماله".

وعرف (الحلبي، وسلامة، ٢٠٠٤، ص٦٧) "المهارات القيادية اللازمة للقائد التربوي بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها القائد التربوي، وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقويمه لضمان جودة العملية الإدارية التربوية، وجودة مخرجاتها واستمرارية تطويرها ومن ثم اعتمادها إدارياً وتربوياً".

كما عرف (الطعاني، ٢٠٠٧، ص١٠٣) "المهارة القيادية بأنها جميع المعارف والمهارات والاتجاهات وقدرات الفرد على أداء الوظائف من أجل تحقيق الأهداف للمؤسسة التي يعمل بها".

وأشار (عابدين،٢٠٠١، ص٣٣) إلى أنه على الرغم من اختلاف المختصين والإداريين في نظرتهم لمفهوم المهارة القيادية إلا أن التعريفات المختلفة لها تتفق في كثير من الجوانب لأهمها: (عابدين، ٢٠٠١، ص٣٤)

١) إن المهارة القيادية هي المقدرة على أداء العمل المرتبط بإدارة المؤسسة ورسالتها.

٢) إن المهارة القيادية ليست مقدرة على المعرفة فقط، أو امتلاك مهارة ما أو اتجاهاً معيناً، بل هي مقدرة مركبة تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، لذلك فهناك مهارات معرفية وأخرى أدائية وأخرةى انفعالية.

٣) إن المهارة القيادية ترتبط بالمقدرة على أداء المهمات المرتبطة بإدارة المدرسة، وقدرة ومهام العاملين فيها على القيام بمهامهم الموكلة إليهم.

وقد أشار (توفيق، ٢٠٠٧، ص٤٥) إلى أن أبرز خصائص المهارات القيادية هي:

١. أنها أكثر تحديداً من المهارات الأخرى، وهي تبدو واضحة في أثناء العمل.

٢. تتميز بالمعرفة الفنية العالية، والمقدرة على التحليل.

٣. هي أسهل من المهارات الأخرى في عمليتي الاكتساب والتنمية.

وقد حدد (جامل، ٢٠٠١، ص٦٨-٦٩) المهارات القيادية بثلاث أنواع هي:

١- المهارات المعرفية: وهي مجموعة المعلومات والمعارف والمهارات العقلية الضرورية للأداء.

٢- المهارات الوجدانية: وهي استعدادات الفرد، وميوله، واتجاهاته، ومعتقداته، وهي تغطي ثقة الفرد وحساسيته.

٣- المهارات الأدائية: وهي المهارات الحركية التي يقوم بها الفرد في عمله، والتي تعتمد على المهارات الإنتاجية.

وعلى الرغم من تعدد التعريفات لمفهوم المهارات القيادية إلا أنها تتفق في عدة جوانب أهمها ما يأتي (العنزي، ٢٠١٣):

١. المهارة هي المقدرة على أداء العمل المرتبط بإدارة المؤسسة ورسالتها.

٢. المهارة تمثل مقدرة مركبة تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات.

٣. المهارة مرتبطة بالمقدرة على أداء المهمات المرتبطة بإدارة المؤسسة التربوية ومقدرة ومهام العاملين فيها على القيام بمهماتهم الموكلة إليهم.

ان المدير وما يحتاج اليه من مهارات سلوكية تمكنه من فهم سلوك مرؤوسيه والتنبؤ به، والتحكم فيه، وعرض لبعض المهارات الهامة التي حددها دارسوا العلاقات الإنسانية، فقد اقترح "كاتز" ثلاثة مهارات خاصة ومطلوبة لكل المستويات في المواقف الإدارية وهي تؤثر على وظيفة المدير، وتختلف هذه المهارات طبقاً للمستويات القيادية الموجودة في المؤسسة وهي(Katz, 1991, 112- 116):

١. المهارات الفنية :

تعني المهارات التي تهتم بتطبيق المعرفة الفنية المتخصصة في العمل وكيفية الإدارة وحرفيات التنظيم وإجراءاته، وضرورة إن يمتلكها مدير المدرسة ليؤدي بعض المهام كوضع الميزانية، والتوظيف، إعداد الجدول وإدارة شؤون العاملين بالمدرسة، والقدرة على فهم العمل الإداري والتربوي وجدولة العمل الإداري وغير ذلك من مسؤوليات إدارية بالمدرسة وتوجيهه نحو الغايات التربوية، واستخدام الأدوات والطرق المختلفة لتحقيق مظاهر معينة من العمل المناط في المؤسسة. ويجب على المدير أن يكون على دراية بكل ظروف العمل لتصحيح ومعالجة المشكلات. كما أن هذه المهارات تتطلب من مدير المدرسة أن يكون لديه المعرفة الفنية العالية، والقدرة على تحليل الأعمال في مجال عمله الإداري والتربوي، وعلى اقتراح الوسائل الفنية والطرق اللازمة لإنجاز العمل (Katz, 1991, 113).

٢. المهارات الإنسانية:

تعني قدرة المدير على التعامل مع الأفراد والجماعات في المدرسة، وتنسيق جهودهم أثناء العمل، وخلق روح العمل الجماعي بينهم. ايضاً القدرة على القيادة والتحفيز والاتصال مع

الأفراد لإنجاز أهداف محددة. وهي مهارات خاصة بالتعامل مع الأفراد وفهم سلوكهم وتوجيهه، ويحتاج المدير الى مهارات شخصية في التعامل مع دوافع الآخرين، وشخصياتهم، والاتصال بهم، وفهم العلاقات التي بينهم، وكيف يمكن التأثير فيهم مهما اختلف الموقف الاجتماعي.

ولا يمكن لأي مدير أن ينفذ خططه وأعماله إلا من خلال الآخرين، فهو يحتاج الى هذه المهارات مهما اختلف المستوى الإداري لهذا المدير. وهذ المهارات مهمة لكل المستويات التنظيمية في المؤسسة.

وتظهر أهمية مهارات العلاقات الإنسانية في التفاعل مع المواقف المختلفة والمساعدة في تحقيق الأهداف الوظيفية والشخصية لمدير المدرسة. وتعتبر أكثر أهمية من المهارات الفنية لأنها تعتمد على العنصر البشري، ولذلك بمجرد أن يعمل المدير مع الأفراد، يجب عليه دراسة العلاقات الإنسانية بتركيز، كما يدرس المجال الفني والخبرات الفنية ببراعة.

مع العلم أن ذلك يتطلب صفات من نوع خاص يجب أن يتحلى بها المدير منها الاستقامة، والامانة، والاخلاص، والخلق الطيب، التفاني في العمل، القدوة الحسنة في العمل والتحمس، والقدرة على مساعدة الآخرين والتعاون والإحساس بالالتزام الأخلاقي نحو الواجب، والالتزام بأخلاقيات القيادة والعمل القيادي، بالإضافة الى ذلك تقويم المهارات الإنسانية على صدق فهم المدير لحقيقة نفسه، ولحقيقة الآخرين. وكيفية التعامل مع الأفراد من أجل مصلحة العمل. وهي التي تمكنه من أن يعمل كعضو في جماعته وأن يبني جهوداً تعاونية يمكن أن توجه نحو التحقيق الفعال لأهداف مشتركة لخدمة العملية التعليمية (Katz, 1991, 115).

٣. المهارات التصورية:

والهدف منها بيان القدرة على التبصر بالمواقف ككل، والنظر الى أية مشكلة نظرة شاملة وكلية داخل إطار المؤسسة وما يتصل بها ككل، وهي مهارات خاصة بالقدرة على تحليل

المواقف الصعبة، والتعامل مع المعلومات متشابكة، واستخلاص النتائج واحتواء المواقف والبصيرة والنفاذ في عمق المستقبل والتصور الدقيق للأشياء، والنظر بشكل ثابت للمشاكل، وهذه المهارات لها علاقة كبيرة بالقدرة على تحليل المشاكل بصورة سليمة واكتشاف بدائل عديدة وتحليل وتقييم هذه البدائل لتحديد أنسبها.

وهذا النمط من المهارات يجعل المدير أن يرى أنواع درجات الاعتماد المتبادل بين مختلف أجزاء المؤسسة التعليمية وكيف تؤثر التغيرات في إحداها على الأخرى، بمعنى أنها تملك المهارات التي يحتاجها مدير المدرسة ليرى الصورة الكلية من العلاقات بين أجزائها المختلفة، وأيضاً القدرة على الفهم والتنسيق لكل أهداف وأنشطة المؤسسة وتملك كل جزئيات البرنامج المدرسي، وتظهر هذه المهارات بصفة خاصة في مستوى الإدارة الأعلى وهي ضرورية في تنمية خطة استراتيجية المؤسسة (العنزي، ٢٠١٣).

هذا وقد ذكر (أحمد، ٢٠٠٣، ص٨٨) مجموعة من المهارات الواجب توفرها في القائد التربوي الفعال وهي: **المهارات الفنية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الإدراكية:**

ويقصد **بالمهارات الفنية** أن المديرين والرؤوساء يتعين عليهم أن يكونوا على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرفون على إدارتها وتوجيهها. فمدير المؤسسة التعليمية على سبيل المثال ينبغي أن يكون على دراية وعلم تام بما يقوم به كافة المتخصصين الذين يعملون تحت رئاسته وبقيادته. وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن يصبح مدير المؤسسة التعليمية متخصصاً في أي نوع من الأعمال التخصصية التي يشرف عليها، لأن هذا التخصص من شأنه أن يفقد القدرة على النظرة الشاملة الموضوعية العامة للأمور والمسائل التي يتعين عليه أن يصدر قراراته فيها. أما في المراكز القيادية الفنية فإن التخصص والاهتمام بالتفاصيل الفنية أمر ليس بالمرغوب فحسب ولكنه متوقع ومطلوب.

أما **المهارات الاجتماعية** فإنها تتصل بالتعامل مع الغير وبالقدرة على خلق بناء قوي منسجم متكامل متعاون مع العنصر البشري الذي يتعامل معه القائد الإداري. ولكي تتوافر هذه المهارات فإنه يتعين على من يتعرض لمواقف القيادة أن يكون على علم ودراية بأسس تنسيق الدوافع والجهود، وأن يكون على علم تام بطبيعة العنصر البشري الذي يعمل معه، وعلى خبرة بالتعامل معه. وفيما يتعلق **بالمهارات الإدراكية** فإنها اشد ما تكون ضرورة بالنسبة للقادة الإداريين في المراكز العليا، إذ تحتم عليهم مسئولياتهم تحليل المواقف إلى مكوناتها، واستنباط النتائج المحتملة لها، ولذلك يتعين عليهم أن يتصفوا بقوة التصرف والإدراك وبالمهارة في ربط الأسباب بالمسببات (أحمد، ٢٠٠٣، ص٨٨).

هذا وقد ذكر (العجمي، ٢٠٠٨، ص٩٢) جميع المهارات السابقة وهي: المهارات الفنية والمعرفية، والمهارات الاجتماعية والإنسانية، والمهارات الإدراكية والتصورية، بالإضافة إلى المهارات الذاتية، التي تشمل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار، فطبيعة العمل الإداري الشاق تستوجب من القائد الفعال "مدير المدرسة" أن يتوفر لديه صحة جيدة وقوة ونشاط وقدرة على التحمل حتى يستطيع ان يشيع الحيوية والنشاط للعاملين معه، وأن يكون قادر على ضبط النفس فلا يغضب بسرعة وصابر ومتزن يدرس الأمور بعناية قبل أن يصدر الأحكام.

كذلك عليه أن يمتلك عنصر الشعور بالمسؤولية وقوة الإرادة ومضاء العزيمة والثقة والاعتداد بالنفس، هذا في حين يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية للإدارة، وقد أثبتت كثير من الدراسات أن هناك صلة بين الذكاء والنجاح في القيادة، فالذكاء يجعل القائد لديه بعد تصوري يتعرف من خلاله على المشكلات ويستطيع مواجهتها، كذلك الذكاء يمد الفرد بسرعة البديهة والفطنة ومواجهة الأمور بحزم.

كذلك من المهارات الذاتية للقائد الفعال "مدير المدرسة" توفر عنصر المبادأة والابتكار، حيث يستطيع القائد أن يكتشف عزيمة كل موظف وقدرته فيصل إلى أفضل السبل لشحذ عزيمة الموظفين للعمل وبث روح النشاط والحيوية في شرايين المؤسسة التربوية.

بعض المعوقات التي تحول مدير المدرسة دون ممارسة العلاقات الإنسانية الجيدة والفعالة داخل المدرسة وخارجها.

أنواع المهارات الإدارية:

صنف مانجير وآرن (Mangier & Arnne, 1991) المهارات القيادية إلى ثلاثة أنواع هي: المهارات المعرفية، والمهارات الذاتية، والمهارات الإنتاجية، وأشار مكدونالد (McDonald, 1995) إلى أن كل أداء أو مهارة تتشكل من مكونين رئيسين هما: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، أما المكون المعرفي فإنه يتألف من مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

وصنف (الناقة، ١٩٩٧، ص١٥٦) المهارات القيادية في أربعة أنواع هي:

١- **المهارات المعرفية:** وتنبثق عن المعلومات، والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في مجال معين يرتبط بمهمة معينة ويتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات الخاصة بذلك المجال.

٢- **المهارات الوجدانية:** وتشير إلى آراء الفرد الشخصية واستعداداته الذاتية وميوله وقيمه وسلوكه الوجداني وتتعلق بحساسية الفرد ومدى تكامل شخصيته وثقته بنفسه واتجاهاته نحو مهنته ومؤسسته.

٣- **المهارات الأدائية:** وتتضمن المهارات النفس حركية في الحقول التقنية ومكونات البناء البدني والحركي، وتعتمد إلى درجة كبيرة على ما لدى الفرد من مهارات معرفية.

٤- **المهارات الإنتاجية:** وتعني حصيلة أو أثر أداء الفرد للمهارات الثلاث السابقة في المهمة الموكولة إليه ويتحدد في ضوئها المستوى الأدائي والقيمي لدوره في المؤسسة.

معلمي الطلبة الموهوبين:

اختلف العلماء حول رعاية الموهوبين، فبعضهم يرى أنّ هناك حاجة إلى مدارس وبرامج خاصة، بينما يفضل البعض الآخر البرامج العادية مع الإسراع في قطع المراحل التعليمية في مدة أقل، وهناك فريق ثالث يفضل أن يكون التعليم على الإثراء في البرنامج العادي أو التوسع فيه (نورالدين، ٢٠٠٥، ص٢٣).

كما ساهم التقدم السريع في مجال التربية وطرائق تدريس الموهوبين إلى بيان أهمية دور المعلم في تدريس الموهوبين والعناية بهم، ويمكننا أن نعرض بعض المتطلبات الأساسية للمدرس الفعال في تدريس الطلبة الموهوبين (Karnes &Whorton,1991):

- إدراك المدرس لقدرات ومهارات الطلاب الموهوبين حتى يكون المدرس قادراً على صياغة خبرات تعليمية نابعة من احتياجاتهم، وقادرة على استثارتهم.
- إستطاعة المدرس على تقديم الأعمال والمهمات المناسبة بشكل محدد.

- إستطاعة المعلم على تجاوز الصعوبات التي تمنع الطالب من إشباع حاجاته أو تثير في داخله صراعات معينة، وأن يفسح أمام الطلاب مجالات للتنفيس عن الصراعات التي يعانون منها.

إستراتيجيات تعليم الطلبة الموهوبين:

ان الطلاب الموهوبون لهم صفات تعليمية، وشخصية، وسلوكية، وانفعالية، وعقلية، واجتماعية تميزهم عن غيرهم من الطلاب الآخرين. وبما أن هذه الفئة تمتاز بصفات تختلف عن صفات الأطفال أو الطلبة العاديين فلابد من وجود معلم غير عادى ليعلمهم ويرعاهم ويرشدهم ويحسن تربيتهم. وما لدور المعلم الفعال في إنجاح الطلبة أو إحباطهم، وهو الذي يعدهم للحياة ويضيء لهم دور المستقبل، وهو الذي يرسخ فيهم جميع القيم الخيرة وركائز ومبادئ السلوك الاجتماعي القويم مع أن هذا المجال هو من أهم المجالات التي لا يجب إغفالها، (Choen, & Leonura, 1996).

إن عملية تعليم الطالب الموهوب تتطلب معلمين مدربين لإستخدام طرق تعليمية جديدة تنسجم وتتلائم مع متطلبات الطلبة المعرفية والنفسية على حد سواء، فأغلبية الطلاب الموهوبين مختلفين في الخصائص النفسية والقدرات المعرفية والتحصيلية، ويؤكد لويس وآخرون (Louis et all, 2004) على أن أبرز إستراتيجيات تعليم الطلبة الموهوبين التي يمكن إتباعها ما يلي:

١- **التعلم التعاوني:** ويتم في هذه الطريقة تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متطابقة في القدرات التحصيلية لتحفيزهم على التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، وهذه الطريقة تقوي من عملية التفاعل والاندماج بين الطلبة الموهوبين، وتبادل الخبرات المعرفية.

٢- **التعلم العميق:** هذه الطريقة نابعة بشكل أساسي من قدرة المعلم على إعطاء الطلبة الموهوبين تدريبات تحفزهم على استخدام عملياتهم العقلية بشكل متطور، من خلال تطبيق

المعرفة على أرض الواقع، وليس مجرد تلقيها أو استيعابها، لأن ذلك من شأنه أن يزيد من ثقة الطالب الموهوب بقدراته الذهنية والمعرفية في المساقات الدراسية المتعددة، ويتم ذلك من خلال إعطاء الطلبة الحرية في الحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة، ومحاولة التعمق في تطبيقها عملياً.

كما ينبغي لمعلمي الطلبة الموهوبين القيام بإتباع التوجيهات التالية أثناء تدريسهم للطلبة:

– تحفيز الطلبة على تقدير واحترام أنفسهم من خلال عملية التعلم: وذلك يتم عن طريق تحفيز معلمي الطلبة الموهوبين على الاعتماد على أنفسهم عند الحصول على المعرفة.

– تحفيز الطلبة على التعاون في عملية التعلم: وذلك يتم بتحفيز المعلم لطلبته في الاندماج الكامل بعملية التعلم الصفي، ومشاركة المعلم في تبادل الخبرات المعرفية داخل وخارج الغرفة الصفية.

– تحفيز الطلبة على استخدام عملياتهم الذهنية العليا أثناء عملية التعلم: وذلك يتم بتحفيز المعلم للطلبة على استخدام عملياتهم العقلية العليا أثناء حلهم للمشكلات التعليمية التي يوفرها المعلم لهم، هنا لا بد للمعلم من إعطاء الطلبة الثقة المطلقة بقدراتهم العقلية العليا، وتحفيزهم على حل المشكلات التعليمية بطرق جديدة غير مألوفة للغير.

– بناء علاقة إيجابية مع الطلبة الموهوبين داخل وخارج الغرفة الصفية: وذلك من خلال تبادل الخبرات مع الطلبة، وحثهم على توليد المعرفة، ومتابعتهم بصورة مستمرة أثناء حلهم للمشكلات التعليمية.

إن تعليم الطلبة الموهوبين يحتم على المعلم مراعاة جميع متطلباتهم خلال عملية التعليم، وهذا **يتطلب من معلمي الطلبة الموهوبين مراعاة ما يلي عند القيام بعملية التعليم** (Esposito,1999):

– التخطيط الجيد لعملية التعليم: يتطلب من معلمي الطلبة الموهوبين إثراء مواد تعليمية في المنهاج المقدم للطلبة الموهوبين، بحيث تراعي قدرات الطلبة الموهوبين، عن طريق تقديم محتوى تعليمي يعتمد بشكل أساسي على عمليات الاختصار، والتعقيد عند حل المهمة التعليمية، والترابط عند تقديم الأفكار، ومراعاة الأنشطة التعليمية المناسبة عند حل المفاهيم التعليمية المقدمة لهم.

– عمل المنهاج التعليمي أكثر تلخيصاً: والمقصود هنا التركيز على المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بالمحتوى التعليمي، وجعل الطالب الموهوب يستكشف العلاقات والترابطات بين المصطلحات المتعددة، من أجل الوصول إلى فهم ذو معنى للمحتوى التعليمي، ولا ينبغي للمعلم التركيز على المجردات، والمفاهيم وتقديمها للطلبة بصورة تقليدية لا تساعد على استخدام الطالب لعملياته ذهنية معقدة.

– عمل المحتوى التعليمي أكثر تعقيداً: وذلك من خلال تحفيز الطلبة على إدخال متغيرات ومفاهيم جديدة للمحتوى التعليمي ليصبح أكثر تعقيداً، وعمل مقارنات، وحلول للمواقف التعليمية بأساليب أكثر تعقيداً، لجعل الطلبة ينهمكون في المهمة التعليمية بصورة أفضل.

– عمل المحتوى التعليمي أكثر ترابطاً: من خلال ربط الخبرات السابقة للطلبة في المهمات التعليمة المعطاة مع الخبرات الجديدة عند تقديم المحتوى التعليمي، بحيث يتوصل الطالب الموهوب إلى خبرات جديدة منسجمة مع خبراته السابقة أثناء تقديم أي مهمة تعليمية.

– عمل عملية التعلم الصفي أكثر مرونة للطلبة الموهوبين، ويمكن عمل ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات:

* السماح للطلبة الموهوبين بإنهاء المهام التعليمية المعطاة بسرعة، من اجل إعطائهم مهمات تعليمية أكثر تعقيداً، وتساعدهم على استخدام عمليات عقلية متقدمة.

* السماح للطلبة الموهوبين باستخدام عملية التفكير العميق عند حل المشكلات التعليمية.

* تشجيع الطلبة على عدم التكرار عند تقديم الحلول للمشكلات التعليمية المتعددة.

* السماح للطلبة الموهوبين بحرية تقديم الأفكار غير التقليدية للمهام التعليمية المعطاة داخل الغرفة الصفية.

إن تفاعل الطلبة الموهوبين مع معلميهم يرتبط على قدرة المعلمين على توفير بيئة تعليمية مناسبة، ومريحة لتعلم الطلبة، وأن يتقبل المعلم استجابات الطلبة الموهوبين وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية، لأنه من المحتمل أن تكون هناك سلوكيات واستجابات ليست كإستجابات الطلبة العاديين أثناء حل الطلبة الموهوبين لمشكلاتهم التعليمية، وعلى معلمي الطلبة الموهوبين الحرص دائماً على تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية (جروان، ٢٠٠٢).

ثانياً: الدراسات السابقة:

قام الباحث بالإطلاع على عدد من الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، المهارات ماوراء المعرفية، والمهارات القيادية والتعقيب عليها، وفي مايلي عرض لبعض من هذه الدرسات:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمهارات ماوراء المعرفية:

قام **جبيلي (٢٠١٤)** بدراسة بينت أثر فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية، حيث اختيرت شعبتان عشوائياً من طلبة مادة "إنتاج البرمجيات التعليمية" واختيرت شعبة عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية، وأخرى لتكون مجموعة ضابطة، وضمت المجموعة التجريبية (٢٥) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية، ووظفوا مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وضمت المجموعة الضابطة (٢٥) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية من دون توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وبعد تطبيق الدراسة التي استغرقت ستة أسابيع، طبق اختبار تحصيلي لطلبة المجموعتين جميعهم، وأشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات التربوية.

كما قام **الخوالدة، والربابعة، والسليم (٢٠١٢)** بدراسة هدفت التعرف إلى درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط، المراقبة،

التحكم، التقويم)، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقويم بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل، وأوصت الدراسة الى ضرورة تضمين المناهج والمقررات الدراسية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول درجة إكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي في صفوف أخرى.

وبحثت دراسة **عكاشة، وضحا (٢٠١٢)**، حول تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي الذي أعده الباحثان للدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في مهارات ماوراء المعرفة لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبيراً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار سلوك حل المشكلة عند مستوى (α = ٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي وكان حجم التأثير كبيراً، كما وجدت فروقاً نوعية في مهارات ماوراء المعرفة المستخدمة في كل مشكلة من مشكلات اختبار سلوك حل المشكلة وفي المشكلات العامة والفيزيائية كل على حده. ووجدت فروقاً نوعية دالة إحصائياً بين الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة والحاصلات على درجات منخفضة في اختبار سلوك حل المشكلة في المهارات

ماوراء المعرفية التي يستخدمنها أثناء حل مشكلات الاختبار، لصالح الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة.

وتعرفت دراسة **الجراح، وعبيدات** (**٢٠١١**)، إلى مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (١١٠٢) طالباً وطالبة، (٥١٤ طالباً، ٥٨٨ طالبةً) موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، ويمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ماوراء المعرفي لشراو ودينيسون (Schraw, & Dennison,1994)، وأظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ماوراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، كما وجد أثراً دالاً إحصائياً في مستوى التفكير ماوراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت الدراسة وجود فروقاً دالة إحصائياً في مستوى التفكير ماوراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود أثراً دالاً إحصائياً في مستوى التفكير ماوراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثراً دالاً إحصائياً في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

كما هدفت دراسة **أبو السعود** (**٢٠٠٩**) إلى معرفة فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: "ما البرنامج التقني القائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة؟" واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي والمنهج التجريبي حيث

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع وقد تم اختيار شعبتين من طلبة الصف التاسع الأساسي بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها (٧٤) طالب وشعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بلغ عددها (٩٠) طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم غرب غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات ما وراء المعرفة ودليل للمعلم ودليل للطالب وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية. ويوصي الباحث الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، وعقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة.

أما دراسة **قشطة** (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي واقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الخامس الأساسي في مدرسة ذكور الابتدائية "ب" للاجئين بلغ عددها (٧٤) طالب تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية واختبارًا للمفاهيم العلمية وكذلك اختبارًا للمهارات الحياتية ودليلاً للمعلم، وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيق الاختبارين قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين

متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **جاردنر (Gardener, 2007)**، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم حل المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الخرائط المفاهيمية المستندة إلى مهارات التفكير ماوراء المعرفي، واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة طلبة من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثامن في ولاية نيويورك باستخدام اختبار قبلي وبعدي واستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ودلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسناً ملحوظاً في مهارة الطلبة على تمثيل المسائل الرياضية اللفظية، وأظهرت النتائج تحسناً في مهارة حل المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الخرائط المفاهيمية المستندة إلى مهارات التفكير فوق المعرفي، كما أظهرت النتائج أثراً إيجابياً في اتجاهات الطلبة نحو النموذج المستخدم في تعليمهم في حل المسائل الرياضية اللفظية.

كما أجرى **كوتش (Koch, 2001)** دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء، وقد أعد الباحث لذلك اختباراً للفهم القرائي طبقه على عينة مكونة من (٦٤) طالباً (٣٠ طالباً للمجموعة التجريبية، و٣٤ طالباً للمجموعة الضابطة) قبل دراستهم للوحدة التي أعدها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وبعد دراستهم لها، وقد دلت النتائج إلى تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم من المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

كما قام **بلانك (Blank, 2000)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية على تحصيل العلوم البيئية. وتكونت عينة الدراسة من فصليين دراسيين من فصول الصف السابع، بحيث يدرس الفصل الأول وحدة علم (البيئة) من منهاج العلوم بدورة التعلم فوق المعرفية، ويدرس الفصل الثاني نفس الوحدة السابقة بطريقة دورة التعلم، خلال فترة الدراسة

التجريبية والتي تقارب الثلاثة شهور. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام دورة التعلم فوق المعرفية عن المجموعة التي درست بطريقة التعلم العادية، وكذلك فاعليتها في بقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

كما استخدمت دراسة **بيث (Beeth, 1998)** بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "استراتيجيات التفسير والتوضيح والتساؤل الذاتي" لإتاحة الفرصة لتلاميذ الصف الخامس وشرح أفكارهم عن مفهومي القوة والحركة ومساعدتهم على مراجعة أفكارهم عن مفهومي القوة والحركة ومساعدتهم على مراجعة أفكارهم وفحصها، مما أدى إلى تصحيح تصوراتهم عن بعض المفاهيم العلمية، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى استخدام ما وراء المعرفة غير من دور التلاميذ أثناء عملية التعلم، من الاستقبال السلبي للمعرفة إلى الإيجابية والنشاط أثناء عملية التعلم، كما أن دور المعلم تغير من الاعتماد الزائد على الكتاب المدرسي ومصادر المعرفة إلى دور أكثر ديناميكية في بناء المعارف مع التلاميذ واستقبال أفكارهم ومناقشتها وتعديلها.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية:

أجرى **الثبيتي (٢٠١٢)** دراسة هدفت التعرف إلى المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظرهم، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم بناء استبانة مكونة من (٧٦) فقرة تقيس مستوى توفر المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف في ثلاثة أبعاد وهي المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، والمهارات التصورية الإدراكية، وكذلك تشمل (٤٨) فقرة تقيس درجة الروح المعنوية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف والبالغ عددهم (٩٩٢) معلماً بالمدارس الثانوية المستقلة، وتم اختيار (٣٢٤) معلماً بالطريقة العشوائية الطبقية وفقا لمكاتب التربية والتعليم بالمدينة، وتوصلت الدراسة ان المتوسط العام للعبارات التي

تقيس المهارات القيادية بدرجة توافر عالية وكذلك مستوى توافر المهارات الفنية كان بدرجة عالية وتبين أن أكثر مهارات القيادة توافراً كانت المهارات الإدراكية التصورية، ثن تبعتها مهارات القيادة بمجال المهارات الإنسانية، وتبعتها المهارات الفنية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة وجيدة الى حد ما بين درجات توافر المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية وبين درجات الروح المعنوية ككل لدى المعلمين، ويوصي الباحث ضرورة التأكيد على تحسين المهارات الانسانية، التأكيد على ضرورة تحسين المهارة القيادية التصورية، المحافظة على الدرجة العالية للروح المعنوية للمعلمين.

أما دراسة **موسى والزبون (٢٠١١)** فقد هدفت التعرف إلى درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في الأردن لأسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية من وجهة معلميهم وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في الأردن، واستخدمت استبانة مكونة من (٣٣) فقرة لدراسة درجة توظيف المديرين للعلاقات الإنسانية في التعامل مع العاملين في المدارس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات. واظهرت النتائج إلى أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في الاردن للعلاقات الانسانية وتوظيفها في عملهم الاداري جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

وتعرفت دراسة **بدر (٢٠١٠)** إلى مدى تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم ادارة المعرفة، ويدور السؤال الرئيسي للدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لمهارات ادارة المعرفة من وجهة نظرهم. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (٤٧) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي: توليد المعرفة، التشارك بالمعرفة، وتنظيم وتخزين المعرفة، وتطبيق المعرفة،

وكذلك سؤال مفتوح في نهايتها حول سبل تطوير هذه المهارات. وتم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، كما تم التأكد من ثباتها بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية وطريقة كرونباخ الفا، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، والبالغ عددهم (١٢٩) مديرا ومديرة. واظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لمهارات إدارة المعرفة من وجهة نظرهم عالية، وكذلك بالنسبة لمجالات الاستبانة الأربعة. وقد اوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمديرين في مجالات إدارة المعرفة، وتطوير مهاراتهم البحثية، وتدريبهم على استخدام الشبكة العنكبوتية، وتقديم الحوافز المالية للمديرين والمعلمين الذين يتقنون مهارات إدارة المعرفة وتوظيفها في عملهم التعليمي.

وبحثت دراسة **أبو زعيتر (٢٠٠٩)** درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٧٦) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: المهارات الذاتية، والمهارت الفنية، والمهارات الانسانية، والمهارات الفكرية، والمهارات الادارية. وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٢) معلما ومعلمة، من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافات غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظر معلميهم، واحتلت المهارات القيادية المرتبة الاولى، وتلتها المهارات الذاتية، ثم المهارات الفكرية، ثم المهارات الانسانية، واخيرا المهارات الفنية. ولم تظهر الدراسة فروقاً تعزى للجنس في المهارات القيادية، بينما ظهرت فروقاً في المهارات الذاتية، والانسانية، والفكرية، والادارية لصالح المديرين الذكور، ولم تظهر فروقاً دالة احصائياً تعزى لمتغير الخبرة في المجالات الخمسة.

كما هدفت دراسة **السبيعي (٢٠٠٩)** التعرف إلى تحديد وأهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات التخطيط لادارة التغيير، ودرجة امكانية ممارستها، واهم المعوقات التي تحول دون ذلك. واستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة مديري التربية والتعليم ومساعديهم في ادارات التربية والتعليم للبنين في المملكة العربية السعودية، وبلغ عددهم (١٠٠) فرد، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، واظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء التخطيط لإدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة، كما أن ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات التخطيط لادارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة، وأن هناك مجموعة من المعوقات تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات التخطيط لادارة التغيير. واوصت الدراسة بمنح مديري التربية والتعليم مزيداً من الصلاحيات لتمكنهم من التخطيط لإحداث التغيير في الهياكل التنظيمية لادارات التربية والتعليم، كما أوصت بتصميم برامج تدريبية لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير.

أما دراسة **مرتجي (٢٠٠٩)** فقد هدفت التعرف إلى ماهية دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وما سبل تفعيلها؟، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (٥٩) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (٤٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة على (٦٠٠) معلما ومعلمه من المدارس الاعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة وهي تمثل (١٨,٣٥%) من مجتمع الدراسة، وقد استجاب منهم (٥٩٠) معلما ومعلمه أي ما يماثل (١٨,٠٥%) من مجتع الدراسة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية

المهارات القيادية لدي معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة كان عالياً بوزن نسبي (٦٣,٩٧%)، وتوصي الباحثة بعقد دورات تدريبية متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة **شارما (Sharma, 2011)** إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس القيادية: الجودة والإمكانيات، من خلال اختبار العلاقة ما بين مستوى إدراك المعلمين لإمكانيات القيادة لدى مديرهم وجودة القيادة في تقمص الأدوار، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والراحة. وتم اختيار (٣٠٠) معلم ومعلمة في مدارس ماليزيا، كما تم تصميم استبانة لأبعاد القيادة وتوزيعها على العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين لديهم تصوراً واستعداداً في الوصول إلى أبعاد وإمكانيات القيادة وأداءاً متوسطاً بالنسبة لمعايير القيادة. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى إدراك المعلمين لأبعاد القيادة وبين إمكانيات المديرين القيادية.

كما جاءت دراسة **دودل (Dowdle, 2002)**، بعنوان "المعرفة والمهارات القيادية المطلوبة لمدير المدرسة الفعال كما يدركها مديروا المدارس الابتدائية في ولاية الباما"، و قد تكونت عينة الدراسة من (١١٥) مديراً ومديرة، واستخدمت استبانة مكونة من (٤٧) مهارة موزعة على خمسة محاور هي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي والإدارة العامة و إدارة الأفراد والقيادة التعليمية والخدمات الطلابية، و أظهرت النتائج و جود اختلاف بين المهارات الفعلية لمدير المدرسة والمهارات اللازم توافرها لتأدية مهمات و ظيفة مدير مدرسة كما يدركها مدراء المدارس و يتمنوها، و أوصت الدراسة بإجراء دورات و برامج في تنمية و تطوير المهارات والكفايات القيادية لدى مدراء المدارس بمجرد توليهم لهذا المنصب.

كما بينت دراسة **دينيس (Dennis, 2000)**، بعنوان "تطور الإدارة التربوية قبل الخدمة وأثناء الخدمة والتطور المهني المستمر بعد التعليم"، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً في

البرامج التدريبية، لعدم ارتباطها مباشرة مع متطلبات الوظيفة التي يشغلونها، وأظهرت الحاجة إلى التدريب في أثناء الخدمة، وأن أصحاب الخبرات الطويلة في العمل الإداري هم الأقدر على تحديد احتياجات المدرسة من الموظفين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ويلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن معظمها ركزت على معرفة المستوى والأثر والعلاقة الارتباطية لمدى توظيف استراتيجيات ومهارات التفكير ماوراء المعرفية في تنمية المفاهيم العلمية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المراحل الإلزامية والجامعية كما في دراسة جبيلي (٢٠١٤)، ودراسة الخوالدة وآخرون (٢٠١٢)، والجراح وعبيدات (٢٠١١)، كما ركزت الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية على الإدارات التربوية، من حيث مدى تطبيقها وممارستها واتجاهات المعلمين نحو مهارات القيادة لدى مدراء المدارس، ومدى ارتباطها بالعلاقات الانسانية كما في دراسة موسى والزبون (٢٠١١)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩).

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باعتبارها دراسة تخصصت في ربط متغيرين وهما المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية، وخاصة لدى معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية وليس الطلبة كماعهدتها الدراسات السابقة، بحيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة والفريدة من نوعها على حد علم الباحث التي تبحث في هذا المجال، ونظراً لأهمية بحث هذه المهارات لدى معلمي الطلبة الموهوبين وحاجة البيئة السعودية، فقد بحثت الدراسة الحالية المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

سيوضح هذا الفصل أهم الطرق والوسائل المستخدمة للوصول إلى مبتغى الباحث في هذه الدراسة، والتي تهتم "بالمهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية"، ويتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، والمنهج المستخدم، ومتغيرات الدراسة، وأداة الدراسة وصدقها وثباتها، إضافة إلى عرض الإجراءات التي قام الباحث باتباعها لتنفيذ الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات، وفيما يلي عرضاً مفصلاً لأهم الطرق والاجراءات المتخذة في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإرتباطي، وقد استخدم هذا المنهج لاستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة "بالمهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية" ويعرف المنهج بأنه ذو مظلة واسعة ومرنه قد تتضمن عددا من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات الميدانية وغيرها، ويقوم المنهج على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها، ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها، ويعتمد هذا المنهج على تفسير الوضع القائم (اي ما هو كائن) وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات، كما يتعدى هذا المنهج مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة الى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياس واستخلاص النتائج منها . (الرفاعي ، ٢٠٠٧ ص١٢٩ ، مرسي ١٩٨٦ ص ٩٦).

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية بأخذ جميع مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (٥٨) استبانة متضمنة مقياسي الدراسة، على معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وبعد استرجاع الاستبانات تم استبعاد (٣) استبانات لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، فتمثلت العينة النهائية بـ (٥٥) والتي تمثل ما نسبته (٩٤,٨%) من العينة الرئيسة، وفيما يلي عرضاً للتوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الديموغرافية

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	33	60.0
دراسات عليا	22	40.0
الخبرة التدريسية		
١-٥ سنوات	19	34.5
٦-١٠ سنوات	25	45.5
١١ سنة فما فوق	11	20.0
المجموع	**55**	**100.0**

أداة الدراسة الأولى: مقياس المهارات ما وراء المعرفية:

قام الباحث بتطوير مقياس للمهارات ماوراء المعرفية بعد الرجوع للأدب النظري والعديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس المهارات ماوراء المعرفية مثل (جبيلي، ٢٠١٤، وعكاشة، وضحا، ٢٠١٢، الجراح، وعبيدات، ٢٠١١، أبو السعود، ٢٠٠٩، Gardener, 2007)، وتكون المقياس من (٣١) فقرة، والذي يتمثل بالمحاور

الفرعية التالية ملحق (١):

- المحور الفرعي الأول: مهارات التخطيط، والذي يتضمن (٧ فقرات).
- المحور الفرعي الثاني: مهارات التنظيم، والذي يتضمن (٤ فقرات).
- المحور الفرعي الثالث: مهارات التقويم، والذي يتضمن (٥ فقرات).
- المحور الفرعي الرابع: الوعي بالتخطيط، والذي يتضمن (٦ فقرات).
- المحور الفرعي الخامس: الوعي بالتنظيم، والذي يتضمن (٥ فقرات).
- المحور الفرعي السادس: الوعي بالتقويم، والذي يتضمن (٤ فقرات).

صدق أداة الدراسة الأولى: مقياس المهارات ماوراء المعرفية:

لقد تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في (الجامعات الأردنية والسعودية) ملحق (٣) للتحقق من مدى صدق فقراته، وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين وذلك بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة (٨٠%)، سواء كانت بالحذف أو الإضافة أو التعديل، إلى أن ظهر المقياس بشكله النهائي مكون من (٣١) فقرة، واعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراته، وقد عبر المحكمين عن رغبتهم في التفاعل مع فقراته، مما يدل على الصدق الظاهري للمقياس، بالإضافة إلى التحقق من صدق أداة الدراسة بالاعتماد على صدق المفهوم، حيث كانت جميع المصطلحات والمفاهيم واضحة ومفهومة، مما سهل التفاعل لدى المحكمين مع فقرات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة الأولى: مقياس المهارات ماوراء المعرفية:

ولحساب ثبات أداة الدراسة الأولى قام الباحث باستخدام طريقتين:

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test –Retest) إذ طبقت الاستبانة على (٢٠) معلم للطلبة الموهوبين في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية، وهي منطقة أخرى وبجانب منطقة حائل وهي منطقة حدودية مع المملكة الأردنية الهاشمية، وبفارق زمني (١٠) أيام، واستخدم الباحث لحساب الثبات معادلة بيرسون (Person Correlation)، وبلغت قيمة معامل الاستقرار لجميع محاور المقياس ككل (٠,٩٢) وتعد قيم معامل الثبات هذه مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

٢- وللتعرف إلى إتساق كل فقرة من المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، قام الباحث باستخدام حساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس عن طريق استخدام معامل (كرونباخ ألفا) (Chronbach Alpha)، وبينت نتائج الاختبار قيم كرونباخ ألفا لجميع محاور المقياس وللمقياس ككل، حيث كانت أعلى من (٠,٦٠) وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات الإنسانية.

ويظهر الجدول (٢) قيم معامل الثبات للمحاور الفرعية للمقياس والمقياس ككل للطريقتين:

الجدول (٢): نتائج معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الإختبار باستخدام اختبار (Pearson Correlation)، ومعامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا لمقياس المهارات ماوراء المعرفية

محاور مقياس المهارات ماوراء المعرفية	معامل الثبات باستخدام اختبار Pearson Correlation	معامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا
مهارات التخطيط	٠,٨٢	٠,٨٤
مهارات التنظيم	٠,٨٧	٠,٨٨
مهارات التقويم	٠,٨٧	٠,٩٠
مهارات الوعي بالتخطيط	٠,٧٥	٠,٨٢

مهارات الوعي بالتنظيم	٠,٨١	٠,٨٤
مهارات الوعي بالتقويم	٠,٨٠	٠,٨٦
المهارات ماوراء المعرفية ككل	**٠,٩٢**	**٠,٩٣**

أداة الدراسة الثانية: مقياس المهارات القيادية:

قام الباحث بتطوير مقياس المهارات القيادية بعد الرجوع للأدب النظري والعديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس المهارات القيادية مثل (Dowdle, 2002، الثبيتي، ٢٠١٢، وبدر، ٢٠١٠، أبو زعيتر، ٢٠٠٩، السبيعي، ٢٠٠٩، مرتجى، ٢٠٠٩)، وتكون المقياس من (٢١) فقرة، والذي يتمثل بالمحاور الفرعية التالية ملحق (٢):

- المحور الفرعي الأول: القيادة التربوية، والذي يتضمن (٥ فقرات).
- المحور الفرعي الثاني: الإنجاز التربوي، والذي يتضمن (١٠ فقرات).
- المحور الفرعي الثالث: التحفيز، والذي يتضمن (٦ فقرات).

صدق أداة الدراسة الثانية: مقياس المهارات القيادية:

لقد تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في (الجامعات الأردنية والسعودية) ملحق (٣) للتحقق من مدى صدق فقراته، وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين وذلك بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة (٨٠%)، سواء كانت بالحذف أو الإضافة أو التعديل، إلى أن ظهر المقياس بشكله النهائي مكون من (٢١) فقرة، واعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراته، وقد عبر المحكمين عن رغبتهم في التفاعل مع فقراته، مما يدل على الصدق الظاهري للمقياس، بالإضافة إلى التحقق من صدق أداة الدراسة بالاعتماد على صدق المفهوم، حيث كانت جميع

المصطلحات والمفاهيم واضحة ومفهومة، مما سهل التفاعل لدى المحكمين مع فقرات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة الثانية: مقياس المهارات القيادية:

ولحساب ثبات أداة الدراسة الثانية قام الباحث باستخدام طريقتين:

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test –Retest) إذ طبقت الاستبانة على (٢٠) معلم للطلبة الموهوبين في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية، وهي منطقة أخرى وبجانب منطقة حائل وهي منطقة حدودية مع المملكة الأردنية الهاشمية، وبفارق زمني (١٠) أيام، واستخدم الباحث لحساب الثبات معادلة بيرسون (Person Correlation)، وبلغت قيمة معامل الاستقرار لجميع محاور المقياس ككل (٠,٩٠) وتعد قيم معامل الثبات هذه مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

٢- وللتعرف إلى إتساق كل فقرة من المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، قام الباحث باستخدام حساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس عن طريق استخدام معامل (كرونباخ ألفا) (Chronbach Alpha)، وبينت نتائج الاختبار قيم كرونباخ ألفا لجميع محاور المقياس وللمقياس ككل، حيث كانت أعلى من (٠,٦٠) وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات الإنسانية.

ويظهر الجدول (٣) قيم معامل الثبات للمحاور الفرعية للمقياس والمقياس ككل للطريقتين:

جدول (٣): نتائج معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الإختبار باستخدام اختبار (Pearson Correlation)، ومعامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا لمقياس المهارات القيادية

محاور مقياس المهارات القيادية	معامل الثبات باستخدام اختبار Pearson Correlation	معامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا
القيادة التربوية	٠,٨٨	٠,٨٧
الإنجاز التربوي	٠,٨٤	٠,٨٨
التحفيز	٠,٨٥	٠,٨٦
المهارات القيادية ككل	**٠,٩٠**	**٠,٩١**

مفتاح تصحيح أداتي الدراسة: مقياس المهارات ماوراء المعرفية، ومقياس المهارات القيادية:

لقد تم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات الدراسة الرئيسة والثانوية التصنيفية، والفقرات المكونة لكل محور، وقد تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت الخماسي لمقاييس الدراسة المستخدمة في الدراسة للفقرات الإيجابية علماً أنه لاتوجد فقرات سلبية للمقياسين حتى نستخدم التدريج العكسي للفقرات الإيجابية، وإنما جميع فقرات المقياسين هي إيجابية كما يلي:

موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة قد تم التعامل معها على النحو الآتي: (٣,٦٨– فما فوق: مرتفع)، (٢,٣٤–٣,٦٧: متوسط)، (٢,٣٣– فما دون: منخفض). وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

(٥–١) = ٤ = ١,٣٣ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

٣ ٣

وبذلك يكون المستوى المنخفض من ١,٠٠ + ١,٣٣= ٢,٣٣ (١ – ٢,٣٣)

ويكون المستوى المتوسط من ٢,٣٤+ ١,٣٣= ٣,٦٧ (٢,٣٤– ٣,٦٧)

ويكون المستوى المرتفع من ٣,٦٧ + ١,٣٣= ٥ (٣,٦٨– ٥)

إجراءات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- قام الباحث بالإطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة والمختصة بتوظيف المهارات ما وراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

٢- تطوير محاور وفقرات أدوات الدراسة بحيث تتماشى وأسئلة الدراسة، وقد استفاد الباحث من بعض الدراسات كدراسة (جبيلي، ٢٠١٤)، ودراسة (الخوالدة وآخرون، ٢٠١٢)، ودراسة جاردنر (Gardener, 2007)، ودراسة كونتش (Koch, 2001).

٣- استخراج صدق وثبات أداتي الدراسة الحالية.

٤- القيام بالإجراءات الرسمية التي تتيح للباحث توزيع أداتي الدراسة على أفراد الدراسة من خلال الحصول على كتاب رسمي من قبل إدارة الجامعة موجه إلى المدارس في منطقة

حائل بالمملكة العربية السعودية من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة ملحق (٤).

٥- توزيع أداتي الدراسة على أفراد الدراسة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، وبإشراف الباحث.

٦- جمع أدوات الدراسة والتي بلغ عددها (٥٨ استبانة) وفرزها، واستبعاد ما هو غير صالح للتحليل الإحصائي.

٧- إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية لها بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على:

أولاً: المتغيرات الرئيسة وتشمل:

- المهارات ماوراء المعرفية، وتشمل المهارات الآتية: (التخطيط- التنظيم- التقويم- الوعي بالتخطيط- الوعي بالتنظيم- الوعي بالتقويم)
- المهارات القيادية، وتشمل المهارات الآتية: (القيادة التربوية- الإنجاز التربوي- التحفيز)

ثانياً: المتغيرات الثانوية التصنيفية:

- المؤهل العلمي، (بكالوريوس- دراسات عليا).
- عدد سنوات الخبرة التدريسية، (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ فما فوق).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) كالتالي:

- تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.
- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
- تم استخدام اختبار التباين الثنائي للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.
- تم استخراج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للإجابة عن السؤال الخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتم في هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة للتعرف على استجابات أفراد الدراسة عن "المهارات ما وراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية"، وفيما يلي الاجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

١. نتائج السؤال الأول: ما مستوى توفر مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف عن استجابات أفراد الدراسة عن مستوى توفر مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن "مستوى توفر مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية " مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	مهارات ما وراء المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٦	الوعي بالتقويم	4.35	0.33	١	مرتفع
١	مهارات التخطيط	4.34	0.21	٢	مرتفع
٤	الوعي بالتخطيط	4.33	0.23	٣	مرتفع
٢	مهارات التنظيم	4.29	0.35	٤	مرتفع
٥	الوعي بالتنظيم	4.29	0.35	٥	مرتفع
٣	مهارات التقويم	3.87	0.35	٦	مرتفع
	المتوسط العام الحسابي	4.25	0.11		مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لـ (مستوى توفر مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية)، تراوحت ما بين (٣,٨٧ – ٤,٣٥)، حيث حازت مهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين على متوسط حسابي إجمالي بلغ (٤,٢٥)، وهو من المستوى المرتفع، وقد جاءت في المرتبة الأولى مهارة الوعي بالتقويم وقد حازت على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ (٤,٣٥) وبانحراف معياري (٠,٣٣) وهو من المستوى المرتفع وثانياً جاءت مهارات التخطيط بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤) وانحراف معياري (٠,٢١)، وهو من المستوى المرتفع، وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة الوعي بالتخطيط، والحاصلة على متوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٢٣)، وهو من المستوى المرتفع، وفي المرتبة الرابعة، جاءت مهارات التنظيم والوعي بالتنظيم، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٩) وبانحراف معياري (٠,٣٥) وهو من المستوى المرتفع، وفي المرتبة الأخيرة والخامسة، جاءت مهارات التقويم، والحاصلة على متوسط حسابي بلغ (٣,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٣٥) وهو من المستوى المرتفع أيضاً.

٢. نتائج السؤال الثاني: ما مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الرئيس الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف عن استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن "مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	المهارات القيادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	القيادة التربوية	4.41	0.26	١	مرتفع
٣	التحفيز	4.22	0.35	٢	مرتفع
٢	الإنجاز التربوي	4.01	0.25	٣	مرتفع
	المتوسط العام الحسابي	4.21	0.19		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لـ (مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية)، تراوحت ما بين (٤,٠١ – ٤,٤١)، حيث حازت المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين على متوسط حسابي إجمالي بلغ (٤,٢١)، وهو من المستوى المرتفع، وقد جاءت في المرتبة الأولى مهارة القيادة التربوية وقد حازت على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ (٤,٤١) وبانحراف معياري (٠,٢٦) وهو من المستوى المرتفع وثانياً جاءت مهارات قيادة التحفيز بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٣٥)، وهو من المستوى المرتفع، وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة قيادة الإنجاز التربوي، والحاصلة على متوسط حسابي (٤,٠١) وبانحراف معياري (٠,٢٥) وهو من المستوى المرتفع.

٣. نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

١- المؤهل العلمي:

للإجابة عن السؤال الثالث، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأجري تحليل التباين الثنائي، والجدول (٦) يوضح لمستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

	المؤهل العلمي	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مهارات التخطيط	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.40	0.18	19
		٦–١٠ سنوات	4.46	0.14	12
		11سنة فما فوق	4.57	0.00	2
		المجموع	4.43	0.17	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.20	0.21	13
		١١ سنة فما فوق	4.22	0.22	9
		المجموع	4.21	0.21	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.40	0.18	19
		٦–١٠ سنوات	4.33	0.22	25
		11سنة فما فوق	4.29	0.24	11
		المجموع	4.34	0.21	55
مهارات	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.25	0.33	19
		٦–١٠ سنوات	4.48	0.27	12

التنظيم		11سنة فما فوق	4.25	0.35	2
		المجموع	4.33	0.32	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.08	0.40	13
		١١ سنة فما فوق	4.42	0.31	9
		المجموع	4.22	0.40	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.25	0.33	19
		٦–١٠ سنوات	4.27	0.39	25
		11سنة فما فوق	4.39	0.30	11
		المجموع	4.29	0.35	55
مهارات التقويم	بكالوريوس	١–٥ سنوات	3.91	0.33	19
		٦–١٠ سنوات	3.90	0.29	12
		11سنة فما فوق	4.00	0.28	2
		المجموع	3.91	0.30	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	3.69	0.44	13
		11سنة فما فوق	3.98	0.27	9
		المجموع	3.81	0.40	22
	المجموع	١–٥ سنوات	3.91	0.33	19
		٦–١٠ سنوات	3.79	0.39	25
		11سنة فما فوق	3.98	0.26	11
		المجموع	3.87	0.35	55
الوعي بالتخطيط	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.39	0.22	19
		٦–١٠ سنوات	4.31	0.19	12
		11سنة فما فوق	4.42	0.12	2
		المجموع	4.36	0.20	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.27	0.28	13
		11سنة فما فوق	4.33	0.25	9
		المجموع	4.30	0.26	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.39	0.22	19
		٦–١٠ سنوات	4.29	0.23	25
		11سنة فما فوق	4.35	0.23	11
		المجموع	4.33	0.23	55
الوعي بالتنظيم	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.33	0.34	19
		٦–١٠ سنوات	4.18	0.34	12
		11سنة فما فوق	3.90	0.71	2

		المجموع	4.25	0.36	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.32	0.35	13
		11سنة فما فوق	4.40	0.28	9
		المجموع	4.35	0.32	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.33	0.34	19
		٦–١٠ سنوات	4.26	0.34	25
		11سنة فما فوق	4.31	0.39	11
		المجموع	4.29	0.35	55
الوعي بالتقويم	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.34	0.37	19
		٦–١٠ سنوات	4.19	0.32	12
		11سنة فما فوق	4.25	0.71	2
		المجموع	4.28	0.37	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.56	0.21	13
		11سنة فما فوق	4.31	0.17	9
		المجموع	4.45	0.23	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.34	0.37	19
		٦–١٠ سنوات	4.38	0.32	25
		11سنة فما فوق	4.30	0.27	11
		المجموع	4.35	0.33	55
المهارات ما وراء المعرفية	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.27	0.12	19
		٦–١٠ سنوات	4.25	0.10	12
		11سنة فما فوق	4.23	0.01	2
		المجموع	4.26	0.11	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.19	0.10	13
		11سنة فما فوق	4.28	0.09	9
		المجموع	4.22	0.10	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.27	0.12	19
		٦–١٠ سنوات	4.22	0.10	25
		11سنة فما فوق	4.27	0.08	11
		المجموع	4.25	0.11	55

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى المهارات ما وراء المعرفية والمتمثلة بـ (مهارات التخطيط، مهارات التنظيم، مهارات التقويم،

الوعي بالتخطيط، الوعي بالتنظيم، الوعي بالتقويم) باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية كانت متفاوتة، الأمر الذي يفسر بأن هناك فروقات ظاهرة بين الاستجابات، وللتحقق من أن الفروقات دالة إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧): نتائج تحليل التباين الثنائي لأبعاد المهارات ما وراء المعرفية بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية

مهارات ما وراء المعرفية		القيمة	قيمة ف	الدرجات الافتراضية	درجات الخطأ	الدلالة
المؤهل العلمي	ولكس لامبادا	٠,٧٢٦	٢,٨٣٠	٦,٠٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٠٢٠
سنوات الخبرة التدريسية	ولكس لامبادا	٠,٧٩٠	٠,٩٤٠	١٢,٠٠٠	٩٠,٠٠٠	٠,٥١١
المؤهل العلمي * سنوات الخبرة التدريسية	ولكس لامبادا	٠,٨٧٤	١,٠٧٧	٦,٠٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٣٩١

يتضح من الجدول (٧) بأن قيمة الإحصائي (ف) للفروق في مهارات ما وراء المعرفية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير المؤهل العلمي، وأن قيمة الإحصائي (ف) للفروق في مهارات ما وراء المعرفية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير سنوات الخبرة، وأن قيمة (ف) للفروق في مهارات ما وراء المعرفية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما، ويبين الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد:

الجدول (٨): تحليل التباين الثنائي المتعدد Two Ways MANOVA للتعرف إلى المهارات ما وراء المعرفية بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
المهارات ما وراء المعرفية	مهارات التخطيط	749.403	1	749.403	21675.15	.000
	مهارات التنظيم	727.102	1	727.102	6485.76	.000
	مهارات التقويم	599.021	1	599.021	5064.21	.000
	الوعي بالتخطيط	747.238	1	747.238	13816.58	.000
	الوعي بالتنظيم	720.262	1	720.262	6045.93	.000
	الوعي بالتقويم	749.868	1	749.868	7638.63	.000
	مهارات ما وراء المعرفية	714.422	1	714.422	66915.09	.000
المؤهل العلمي	مهارات التخطيط	.491	1	.491	14.214	.000
	مهارات التنظيم	.072	1	.072	.642	.427
	مهارات التقويم	.069	1	.069	.579	.450
	الوعي بالتخطيط	.019	1	.019	.343	.561
	الوعي بالتنظيم	.531	1	.531	4.454	.040
	الوعي بالتقويم	.235	1	.235	2.394	.128
	مهارات ما وراء المعرفية	.001	1	.001	.062	.805
الخبرة التدريسية	مهارات التخطيط	.072	2	.036	1.039	.361
	مهارات التنظيم	.066	2	.033	.296	.745
	مهارات التقويم	.217	2	.109	.919	.406
	الوعي بالتخطيط	.076	2	.038	.707	.498
	الوعي بالتنظيم	.424	2	.212	1.778	.179
	الوعي بالتقويم	.083	2	.042	.424	.657
	مهارات ما وراء المعرفية	.020	2	.010	.917	.406
المؤهل العلمي * الخبرة التدريسية	مهارات التخطيط	.009	1	.009	.257	.615
	مهارات التنظيم	.420	1	.420	3.743	.059
	مهارات التقويم	.045	1	.045	.377	.542
	الوعي بالتخطيط	.003	1	.003	.053	.819
	الوعي بالتنظيم	.168	1	.168	1.412	.240
	الوعي بالتقويم	.128	1	.128	1.307	.258
	مهارات ما وراء المعرفية	.016	1	.016	1.515	.224
الخطأ	مهارات التخطيط	1.729	50	.035		
	مهارات التنظيم	5.605	50	.112		

	مهارات التقويم	5.914	50	.118		
	الوعي بالتخطيط	2.704	50	.054		
	الوعي بالتنظيم	5.957	50	.119		
	الوعي بالتقويم	4.908	50	.098		
	مهارات ما وراء المعرفية	.534	50	.011		
المجموع	مهارات التخطيط	1039.796	55			
	مهارات التنظيم	1017.312	55			
	مهارات التقويم	829.840	55			
	الوعي بالتخطيط	1035.611	55			
	الوعي بالتنظيم	1019.200	55			
	الوعي بالتقويم	1046.562	55			
	مهارات ما وراء المعرفية	991.899	55			
المجموع المصحح	مهارات التخطيط	2.473	54			
	مهارات التنظيم	6.802	54			
	مهارات التقويم	6.497	54			
	الوعي بالتخطيط	2.833	54			
	الوعي بالتنظيم	6.545	54			
	الوعي بالتقويم	5.825	54			
	مهارات ما وراء المعرفية	.599	54			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) كانت (٢١٦٧٥,١٥، ٦٤٨٥,٧٦، ٥٠٦٤,٢١، ١٣٨١٦,٥٨، ٦٠٤٥,٩٣، ٧٦٣٨,٦٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل لأبعاد المهارات ما وراء المعرفية (مهارات التخطيط، مهارات التنظيم، مهارات التقويم، الوعي بالتخطيط، الوعي بالتنظيم، الوعي بالتقويم).

وفيما يتعلق بقيمة (ف) فكانت (٤,٤٥٤ – ١٤,٢١٤) على التوالي لمهارات التخطيط، والوعي بالتنظيم تعزى للمؤهل العلمي لمعلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (٦) تبين أن الفروقات في مهارات التخطيط كانت لصالح المؤهل العلمي (البكالوريوس) بارتفاع المتوسط

الحسابي لهم، وبخصوص الوعي بالتنظيم كانت الفروقات لصالح المؤهل العلمي (الدراسات العليا) بارتفاع المتوسط الحسابي لهم. وبلغت قيمة (ف) لمهارات التنظيم، ومهارات التقويم، والوعي بالتخطيط، والوعي بالتقويم (٠,٦٤٢، ٠,٥٧٩، ٠,٣٤٣، ٢,٣٩٤)، وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

هذا وقد بلغت قيمة (ف) لمهارات ما وراء المعرفية المتعلقة بـ (مهارات التخطيط ومهارات التنظيم، ومهارات التقويم، والوعي بالتخطيط، والوعي بالتنظيم، والوعي بالتقويم) (١,٠٣٩، ٠,٢٩٦، ٠,٩١٩، ٠,٧٠٧، ١,٧٧٨، ٠,٤٢٤، ٠,٩١٧) على التوالي وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

وتظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين مهارات ما وراء المعرفية باختلاف المؤهل العلمي والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية

٤.نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال الرابع، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأجري تحليل التباين الثنائي، والجدول (٩) يوضح مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

	المؤهل العلمي	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
القيادة التربوية	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.38	0.25	19
		٦–١٠ سنوات	4.42	0.26	12
		١١ سنة فما فوق	4.50	0.14	2
		المجموع	4.40	0.24	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.37	0.27	13
		١١ سنة فما فوق	4.51	0.28	9
		المجموع	4.43	0.28	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.38	0.25	19
		٦–١٠ سنوات	4.39	0.26	25
		١١ سنة فما فوق	4.51	0.26	11
		المجموع	4.41	0.26	55
الانجاز التربوي	بكالوريوس	١–٥ سنوات	3.99	0.26	19
		٦–١٠ سنوات	4.09	0.17	12
		١١ سنة فما فوق	4.15	0.35	2
		المجموع	4.04	0.24	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	3.94	0.30	13
		١١ سنة فما فوق	4.01	0.20	9
		المجموع	3.97	0.26	22
	المجموع	١–٥ سنوات	3.99	0.26	19
		٦–١٠ سنوات	4.01	0.26	25
		١١ سنة فما فوق	4.04	0.22	11
		المجموع	4.01	0.25	55
التحفيز	بكالوريوس	١–٥ سنوات	4.07	0.41	19
		٦–١٠ سنوات	4.32	0.22	12
		١١ سنة فما فوق	3.75	0.12	2
		المجموع	4.14	0.37	33

	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.28	0.20	13
		١١ سنة فما فوق	4.39	0.42	9
		المجموع	4.33	0.30	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.07	0.41	19
		٦–١٠ سنوات	4.30	0.20	25
		١١ سنة فما فوق	4.27	0.46	11
		المجموع	4.22	0.35	55
المهارات القيادية	**بكالوريوس**	١–٥ سنوات	4.15	0.20	19
		٦–١٠ سنوات	4.28	0.14	12
		١١ سنة فما فوق	4.13	0.11	2
		المجموع	4.19	0.19	33
	دراسات عليا	٦–١٠ سنوات	4.20	0.18	13
		١١ سنة فما فوق	4.30	0.21	9
		المجموع	4.24	0.20	22
	المجموع	١–٥ سنوات	4.15	0.20	19
		٦–١٠ سنوات	4.23	0.17	25
		١١ سنة فما فوق	4.27	0.20	11
		المجموع	4.21	0.19	55

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى المهارات القيادية والمتمثلة بـ (القيادة التربوية، والانجاز التربوي، والتحفيز) باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية ، كانت متفاوتة، الأمر الذي يفسر بأن هناك فروقات ظاهرة بين الاستجابات، وللتحقق من أن الفروقات دالة إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

(١٠): نتائج تحليل التباين الثنائي لأبعاد المهارات القيادية بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية

المهارات القيادية		القيمة	قيمة ف	الدرجات الافتراضية	درجات الخطأ	الدلالة
المؤهل العلمي	ولكس لامبادا	٠,٨٥٤	٢,٧٤٣	٣,٠٠٠	٤٨,٠٠٠	٠,٠٥٠
سنوات الخبرة التدريسية	ولكس لامبادا	٠,٨٩٤	٠,٩٢٢	٦,٠٠٠	٩٦,٠٠٠	٠,٤٨٣
المؤهل العلمي * سنوات الخبرة التدريسية	ولكس لامبادا	٠,٨٩٢	١,٩٤١	٣,٠٠٠	٤٨,٠٠٠	٠,١٣٥

يتضح من الجدول (١٠) بأن قيمة الإحصائي (ف) للفروق في المهارات القيادية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير المؤهل العلمي، وأن قيمة الإحصائي (ف) للفروق في مهارات ما وراء المعرفية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، وأن قيمة (ف) للفروق في مهارات ما وراء المعرفية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما، ويبين الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد:

الجدول (١١): تحليل التباين الثنائي المتعدد Two Ways MANOVA للتعرف إلى المهارات القيادية بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
المهارات القيادية	القيادة التربوية	778.362	1	778.362	11430.27	.000
	الانجاز التربوي	641.157	1	641.157	10302.28	.000
	التحفيز	693.548	1	693.548	6474.45	.000
	المهارات القيادية	703.231	1	703.231	20336.26	.000
المؤهل العلمي	القيادة التربوية	.002	1	.002	.025	.875
	الانجاز التربوي	.111	1	.111	1.777	.189
	التحفيز	.469	1	.469	4.379	.041
	المهارات القيادية	.011	1	.011	.311	.580
الخبرة التدريسية	القيادة التربوية	.068	2	.034	.501	.609
	الانجاز التربوي	.087	2	.044	.699	.502
	التحفيز	.334	2	.167	1.558	.221
	المهارات القيادية	.034	2	.017	.494	.613
المؤهل العلمي * الخبرة التدريسية	القيادة التربوية	.004	1	.004	.065	.799
	الانجاز التربوي	.000	1	.000	.004	.948
	التحفيز	.593	1	.593	5.535	.023
	المهارات القيادية	.081	1	.081	2.338	.133
الخطأ	القيادة التربوية	3.405	50	.068		
	الانجاز التربوي	3.112	50	.062		
	التحفيز	5.356	50	.107		
	المهارات القيادية	1.729	50	.035		
المجموع	القيادة التربوية	1073.640	55			
	الانجاز التربوي	887.310	55			
	التحفيز	983.861	55			
	المهارات القيادية	977.572	55			
المجموع المصحح	القيادة التربوية	3.553	54			
	الانجاز التربوي	3.305	54			
	التحفيز	6.648	54			
	المهارات القيادية	1.951	54			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) كانت (١١٤٣٠,٢٧، ١٠٣٠٢,٢٨، ٦٤٧٤,٤٥، ٢٠٣٣٦,٢٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل لأبعاد المهارات القيادية (القيادة التربوية، الانجاز التربوي، التحفيز).

وفيما يتعلق بقيمة (ف) فكانت (٠,٠٢٥ – ١,٧٧٧) على التوالي للقيادة التربوية و الانجاز التربوي) تعزى للمؤهل العلمي لمعلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل، وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبلغت قيمة (ف) (٤,٣٧٩) بالنسبة للتحفيز وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (٩) تبين أن الفروقات في كانت لصالح المؤهل العلمي (الدراسات العليا) بارتفاع المتوسط الحسابي لهم.

وفيما يتعلق بقيمة (ف) فكانت (٠,٥٠١، ٠,٦٩٩، ١,٥٥٨، ٠,٤٩٤) للمهارات القيادية (لقيادة التربوية، الانجاز التربوي، التحفيز) على التوالي تعزى للخبرة التدريسية لمعلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل، وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

وتظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين المهارات القيادية باختلاف المؤهل العلمي والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية.

٥. نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل؟

للإجابة عن السؤال الرئيس الخامس تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام اختبار Pearson Correlation، للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين المهارات ما وراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

الجدول (١٢): معاملات الارتباط باستخدام اختبار Pearson Correlation، للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين المهارات ما وراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل

مهارات ما وراء المعرفة	معامل الارتباط / الدلالة الاحصائية	المهارات القيادية		
		مهارة القيادة التربوية	مهارة الانجاز التربوي	مهارة التحفيز
مهارات التخطيط	Pearson Correlation	-.040-	.175	-.108-
	Sig. (2-tailed)	.769	.202	.432
	N	55	55	55
مهارات التنظيم	Pearson Correlation	.290*	.007	-.132-
	Sig. (2-tailed)	.031	.961	.336
	N	55	55	55
مهارات التقويم	Pearson Correlation	.116	.075	-.003-
	Sig. (2-tailed)	.398	.589	.985
	N	55	55	55
الوعي بالتخطيط	Pearson Correlation	.294*	.163	-.090-
	Sig. (2-tailed)	.029	.233	.515
	N	55	55	55
الوعي بالتنظيم	Pearson Correlation	-.127-	.016	.181
	Sig. (2-tailed)	.354	.908	.187
	N	55	55	55
الوعي بالتقويم	Pearson Correlation	-.112-	.006	-.029-
	Sig. (2-tailed)	.415	.967	.831

55	55	55	N	

يتضح من الجدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التنظيم كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية و مهارة القيادة التربوية كمهارة من المهارات القيادية، ووجود علاقة ارتباطية ما بين الوعي بالتخطيط كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية، ومهارة القيادة التربوية كمهارة من المهارات القيادية.

ويتضح أيضاً من الجدول (١٢) عدم وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارة التخطيط كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة.

ويظهر من النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارة التنظيم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة الانجاز التربوي، ومهارة التحفيز. وعدم وجود علاقة ارتباطية مابين مهارة التقويم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة.

ويتضح عدم وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارة الوعي بالتنظيم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة الانجاز التربوي، ومهارة التحفيز.

ويظهر عدم وجود علاقة ارتباطية مابين مهارة الوعي بالتنظيم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة.

بالإضافة عدم وجود علاقة ارتباطية مابين مهارة الوعي بالتقويم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

سيتم عرض مناقشة نتائج أسئلة الدراسة الحالية كالتالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى توفر مهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

تظهر النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى توفر مهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية مرتفع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن مهارة الوعي بالتقويم جاءت في المرتبة الأولى، وجاء ثانياً، مهارات التخطيط، وثالثاً جاءت مهارة الوعي بالتخطيط، ورابعاً جاءت مهارة التنظيم والوعي بالتنظيم، وخامساً وأخيراً جاءت مهارات التقويم.

وقد يعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المعلمين يركزون على مهارة الوعي بالتقويم، فبه يمكن للمعلم أن يرفع من مستواه المعرفي، حيث يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة. حيث شهدت السنوات الأخيرة الماضية ثورة في مفهوم التقويم إذ أصبح للتقويم أهدافاً متنوعة، واختلف دور المعلم اختلافاً كلياً عن دوره في الماضي، فعليه تقع مسؤولية كبيرة في نجاح العملية التعليمية ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة بما فيها ما يرتبط بالتقويم، وأصبح من متطلبات عمل المعلم الحالي تخصيص جزء من علامة تقويم الطالب باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم.

ومن ثم جاء التركيز على مهارة التخطيط، فبالتخطيط يمكن التنفيذ والبعد عن العشوائية والتشتت في العمل، ويمكن أن يحدد المعلم أفضل الاجراءات المناسبة لتنفيذ الدرسة وتقويمه ويمكن للمعلم أن يتجنب الكثير من المواقف الطارئة والمحرجة وأيضاً اكتشاف عيوب المنهج المدرسي للبعد كل البعد عن المشكلات التي تواجهه.

حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الجراح وعبيدات، ٢٠١١)، ودراسة (الخوالدة، وآخرون ٢٠١٢).

هذا بالنسبة لترتيب المهارات ما وراء المعرفية بحسب التقدير العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث يرى الباحث أن **مهارة التخطيط** جاءت مرتفعة المستوى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية يخططون لتحديد الهدف المتعلق بمشكلة معينة في المواد التعليمية، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الوقت اللازم لتنفيذ المهمة المخطط لها في المواد التعليمية، وكذلك الأمر بأن يتم التخطيط لاختيار استراتيجيات التنفيذ المنوي اتباعها في المواد التعليمية. فالتخطيط يمثل منهجًا وأسلوبًا وطريقة منظمة للعمل، أنه عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية والتخطيط يمثل الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة وتنظيم هذه العناصر بعضها مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكرًا وجسمًا وروحًا ووجدانًا. والتخطيط للتدريس يعني الإعداد لموقف سيواجه المعلم وهذا يقودنا، إلى استنتاج يتعلق بعملية التخطيط في أنها ليست عملية روتينية إذ لا يستطيع المعلمون أن يتنبؤوا بسلوك التلاميذ في الموقف التعليمي كما أن المعلومات والمعارف في تغير دائم متأثرة بسرعة التغير في العصر

الحاضر، ولعل هذا يجعل من التخطيط للتدريس أمرًا لازمًا وحتميًا للمعلم، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الخوالدة وآخرون، ٢٠١٢)

وفيما يتعلق **بمهارة التنظيم،** فقد جاءت مرتفعة المستوى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقوموا بتنظيم الطلبة لمراجعة الأنشطة وجمع البيانات حول عمليات التفكير بالمواد التعليمية، وأن يتم تنظيم الوقت المناسب لإنهاء المواد التعليمية دون التعرض لضيق الوقت، وكذلك الأمر بأن يتم تنظيم المواد التعليمية بشكل متسلسل يسهل على المعلمين تدريسها، فمن مهارات التنظيم لدى معلمي الطلبة الموهوبين توقيت الكلام والسكوت والاستماع إلى كلام الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وإلقاء الأسئلة عليهم، وعدم استئثار المعلم بالكلام معظم الوقت وتوزيع الأدوار على الطلاب والنظرات إليهم بشكل عادل، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية، وتنظيم الوسائل المعينة بشكل جيد، واستخدامها في الوقت المناسب فقط. ولم تتفق أو تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة على حد علم الباحث لإختلاف المنهج المستخدم في الدراسة وقلة الدراسات ذات العلاقة.

وبالنسبة **لمهارة التقويم** لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودي، فقد جاءت مرتفعة المستوى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث يعزو الباحث هذه النتجية إلى أن المعلمين كانوا يقيمون الفوارق الفردية بين الطلاب قبل تقديم المادة العلمية المعرفية في المواد التعليمية لهم، وكان المعلمين يقيمون ما إذا سيكون التعلم أفضل في حال اتباع استراتيجية أخرى، بالإضافة إلى أن المعلمين كانوا يقيمون المواد التعليمية المنوي تدريسها قبل تقديمها للطلاب، ويتم مقارنة وقت أداء المهمة مع الوقت المحدد لانجاز مادة علمية معرفية في المواد، وهذه النتيجة تؤكد ما أكدته الأدبيات من أن التقويم يعد جزءاً أساسياً ومستمراً في

عمل أي معلم، ويتطلب منه أن يكون على درجة عالية من الكفاية العلمية، وهذا يؤكد أن المعلمين استوعبوا أهمية أساليب التقويم المناسبة لأهداف الدرس، وكيفية الإفادة من نتائج هذا التقويم بوصفه تغذية راجعة لتحسين أدائهم التعليمي، ولم تتفق أو تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة على حد علم الباحث لإختلاف المنهج المستخدم في الدراسة وقلة الدراسات السابقة ذات العلاقة.

وبخصوص **الوعي بالتخطيط** فقد جاء مرتفع المستوى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلم يعي أهمية التخطيط للوصول إلى الهدف لحل مشكلة معينة في المواد التعليمية، وكان المعلم يعي الاستراتيجيات التخطيطية المنوي اتباعها في المواد التعليمية، بالإضافة إلى أن المعلم يعي التخطيط الخاص بالوقت لإعطاء المواد التعليمية وقتها المناسب، وقد أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت أوجها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية الوعي بالتخطيط، وبأساليبها بما يتواءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي، وبعقل مفتوح ذلك لأن الوعي بالتخطيط كان وما زال، وسيبقى أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة. ولم تتفق أو تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة على حد علم الباحث لإختلاف المنهج المستخدم في الدراسة.

وفيما يتعلق **بالوعي بالتنظيم** جاء مرتفع المستوى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين يعتبرون التنظيم أنه أحد الدوافع الهامة في تحريك الفرد وتوجيهه نحو أهداف محددة، من خلال رغبة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة، بالإضافة إلى أن يسعى المعلمين إلى الوصول إلى

الأهداف المرجوة من المؤسسة التعليمية، ويزيد من التقدير للذات ومنافسة الآخرين، ويحقق التوازن النفسي للأفراد، ولم تتفق أو تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة على حد علم الباحث لإختلاف المنهج المستخدم في الدراسة.

وكذلك فقد جاء الوعي بالتقويم مرتفع المستوى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، فإن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى أن المعلم يعي وبدرجة عالية أهمية المتابعة لاستراتيجيات متنوعة مراعياً الفروق الفردية للطلبة، ويعي أن العملية التقويمية المناسبة للمواد التعليمية المنوي تدريسها قبل تقديمها للطلبة، بالاضافة إلى أن المعلم يعي أهمية انهاء المهمة مع الوقت المحدد لانجاز المادة العلمية المعرفية للمواد التعليمية، وأن المعلم يعي معايير الأداء التي تم اعتمادها سلفاً للمواد التعليمية، ولم تتفق أو تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة على حد علم الباحث لإختلاف المنهج المستخدم في الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

تظهر النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن كان مستوى توفر المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية مرتفع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن جاءت مهارة القيادة التربوية في المرتبة الأولى، ومن ثم جاءت مهارة التحفيز في المرتبة الثانية، وجاء ثالثاً وأخيراً مهارة الإنجاز التربوي، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠١٢)، ودراسة مرتجى (٢٠٠٩)،

فقد أظهرت النتائج أن **مهارة القيادة التربوية** لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية مرتفعة المستوى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين يؤكدون على أن القيادة التربوية تؤدي دوراً فاعلاً في كل جوانب العملية الإدارية، وأن

القيادة التربوية تعد الأداة الرئيسة التي من خلالها تستطيع المؤسسة تحقيق أهدافها، بالاضافة إلى أن القيادة التربوية لها القدرة على تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية، إلى جانب أن القيادة التربوية لها القدرة على تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية للعملية الإدارية.

وبخصوص مهارة الإنجاز التربوي، جاءت مرتفعة المستوى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية وذلك حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الانجاز أحد الدوافع الهامة في تحريك الفرد وتوجيهه نحو أهداف محددة، وأن الانجاز يعبر عن رغبة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة، ويسعى الإنجاز للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة التعليمية، وكذلك الأمر جاءت مهارة التحفيز بمستوى مرتفع لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية حيث يعلل الباحث هذه النتيجة إلى أن يوازن المدير بين المكافآة المقررة والإنجاز، وأن كان المدير يحفز المعلمين للإتقان وسرعة العمل التربوي، بالإضافة إلى أن المدير كان يعطي المجال أمام المعلمين أن يشاركوا في تحمل المسؤولية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى المهارات ماوراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

اتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي ككل، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التخطيط لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي، وكانت الفروقات لصالح المؤهل العلمي (البكالوريوس)، حيث اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الخوالدة وآخرون، ٢٠١٢).

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الوعي بالتقويم لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي، وكانت الفروقات لصالح المؤهل العلمي (الدراسات العليا)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التنظيم، ومهارات التقويم، والوعي بالتخطيط، والوعي بالتنظيم

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف سنوات الخبرة التدريسية. ولم تظهر النتائج أية فروق دالة احصائياً في المهارات ما وراء المعرفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي سنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي ككل، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التحفيز لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات القيادة التربوية، ومهارات الإنجاز التربوي، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠١٢)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف سنوات الخبرة التدريسية، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات القيادية لدى

معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينهما.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين المهارات ماوراء المعرفية والمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التنظيم كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية و مهارة القيادة التربوية كمهارة من المهارات القيادية، ووجود علاقة ارتباطية ما بين الوعي بالتخطيط كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية، ومهارة القيادة التربوية كمهارة من المهارات القيادية. وعدم وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارة التخطيط كمهارة من المهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة.

وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارة التنظيم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة الانجاز التربوي، ومهارة التحفيز. وعدم وجود علاقة ارتباطية مابين مهارة التقويم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة. بالإضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارة الوعي بالتنظيم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة الانجاز التربوي، ومهارة التحفيز.

وعدم وجود علاقة ارتباطية مابين مهارة الوعي بالتنظيم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية مابين مهارة الوعي بالتقويم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفية ومهارة القيادة التربوية ومهارة الانجاز التربوي ومهارة التحفيز كمهارات قيادة.

التوصيات:

- العمل على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة للكشف عن مستوى المهارات ما وراء المعرفية مع متغيرات أخرى، والكشف عن المهارات القيادية وعلاقتها بمتغيرات أخرى لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مناطق المملكة العربية السعودية عامة.
- العمل على المحافظة وتطوير المستوى العام لمهارات ما وراء المعرفية والمختصة بـ (مهارات التخطيط، والتنظيم والتقويم، والوعي بالتخطيط، والوعي بالتقويم، والوعي بالتخطيط) لاستمرار مسيرة معلمي الطلبة الموهوبين بالشكل المطلوب، بالإضافة إلى المحافظة وتطوير المستوى العام للمهارات القيادية، والبحث عن مهارات إضافية جديدة تزيد من قدرات معلمي الطلبة الموهوبين.

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

١. أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر (٢٠١٠). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق، (ط٣)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعه، عمان، الأردن.

٢. أبو رياش، حسين (٢٠٠٧). **التعلم المعرفي**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣. أبو زعيتر، منير (٢٠٠٩). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.

٤. أبوالسعود، هاني إسماعيل (٢٠٠٩). **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥. أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. أيمن، سعيد (٢٠٠٢). **أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء**، التربية العلمية وثقافة المجتمع، المؤتمر العلمي السادس، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية.

٧. بدر، يسرى (٢٠١٠). **تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

٨. توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٧). **العلمية التدريبية،** القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٩. الثبيتي، توفيق (٢٠١٢). **المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظرهم،** رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

١٠. جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠١). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي،** ط (١)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١١. جبيلي، إبراهيم (٢٠١٤). **فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية،** بحث منشور، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٠، عدد١.

١٢. الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين (٢٠١١). مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة دراسات،** الجامعة الأردنية، العدد (٢)، المجلد (٧)، عمان، الأردن.

١٣. جروان، فتحي (٢٠٠٢). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات،** (ط١)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤. الجندي، أمينة، وصادق، منير (٢٠٠١). **فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني**

الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة، التربية العلمية للمواطنة، المؤتمر العلمي الخامس، القاهرة : الجمعية المصرية للتربية العلمية.

١٥. حسام الدين، ليلى (٢٠٠٢). **فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، مجلة التربية العلمية، ٥ (٤).

١٦. الحلبي، إحسان، وسلامة، مريم (٢٠٠٤). "**تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الاكاديمي**"، بحث مقدم في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبدالله بن عبدالعزيز حول التعليم العالي، ٢١ ابريل، الرياض، جامعة الملك عبدالعزيز.

١٧. الخوالدة، خالد، والربابعة، جعفر، والسليم، بشار (٢٠١٢). **درجة إكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل**، بحث منشور، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ١، العدد٣.

١٨. الرفاعي، أحمد (٢٠٠٧). **مناهج البحث العلمي... تطبيقات إدارية واقتصادية**، ط ٥، عمان: دار وائل للنشر.

١٩. الزيات، فتحي (١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٠. الزيات، فتحي (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم من المنظور الارتباطي والمعرفي**، ط٢، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢١. زيتون، عايش (١٩٩٩). **أساليب تدريس العلوم**، ط (٣)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٢. السبيعي، عبيد (٢٠٠٩). **الادوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات ادارة التغيير**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربيةالسعودية.

٢٣. الشربيني، فوزي، والطنطاوي، عفت (٢٠٠٧). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، ط (٢)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

٢٤. الشرقاوي، أنور (١٩٩١). **التعلم نظريات وتطبيقات**، ط٤، القاهرة :الانجلو المصرية.

٢٥. شهاب، شهرزاد (٢٠٠٩). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الإبتدائية في مركز محافظة نينوى، **مجلة دراسات تربوية**، العدد (٨)، العراق.

٢٦. شهاب، منى (٢٠٠٠). **أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي**، مجلة التربية العلمية، ٣ (٤).

٢٧. الصيرفي، محمد (٢٠٠٣). **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

٢٨. الطعاني، حسن (٢٠٠٧). **التدريب الإداري المعاصر**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٩. عابدين، محمد (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٠. عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج الدراسي**، ط (١)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣١. العجمي، محمد (٢٠٠٨). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

٣٢. العدل، عادل، وعبدالوهاب، صلاح (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً، **مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)**، كلية التربية، جامعة عين شمس (٢٧)، الجزء الثالث.

٣٣. عكاشة، محمود، وضحا، إيمان (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ماوراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد (٥)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

٣٤. غازي، إبراهيم توفيق (٢٠٠٢). **العصف الذهني في تدريس المهارات الحياتية والبيئية لتنمية مهارات طرح الأسئلة**، المؤتمر العلمي السادس، الجمعية المصرية للتربية العملية، القاهرة، مصر.

٣٥. الفرماوي، حمدي، وحسن، وليد (٢٠٠٤). **الميتا معرفية بين النظرية والبحث**، مكتبة القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٦. قشطة، أحمد (٢٠٠٨). **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٧. لطف الله، نادية (٢٠٠٢). **تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال**

أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، التربية العلمية وثقافة المجتمع, المؤتمر العلمي السادس , القاهرة : الجمعية المصرية للتربية العلمية.

٣٨. اللقاني، أحمد، والجمل، أحمد (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٣٩. مرتجي، ذكريت أحمد محمد (٢٠٠٩). **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤٠. مرسي، أحمد (١٩٨٦). المنهج الوصفي المسحي والارتباطي.. الاحصاء الوصفي، باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج System SAS Statistical Analysis.

٤١. موسى، سليمان، والزبون، سليم، والزبون، محمد (٢٠١١). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الانسانية في الادارة المدرسية من وجهة نظر معلميهم، **مجلة جامعة دمشق**، العدد(٣)، مجلد(٢٦)، دمشق، الجمهورية السورية.

٤٢. الناقة، محمود كامل (١٩٩٧). **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات– أسسه وإجراءاته**، القاهرة، سعد للنسخ والطباعة.

٤٣. نور الدين، سيف الدين بن مصطفى (٢٠٠٥)، **كشف الموهوبين وسبل التعامل معهم**، دمشق، ط١، دار الأمل.

٤٤. وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٢). **دائرة التربية الخاصة (الأسس والمعايير)، قسم الموهبة**، المملكة العربية السعودية.

٤٥. يوسف قطامي، نايفة قطامي (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**، ط١، عمان: دار

الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1. Anderson, N.J (2002). **The roles of Metacognition in second language teaching and tearing**. (ERIC Document ED 463659).
2. Ausubel, D.P. (1968). **Educational psychology: A cognitive view**. NewYork Holt: Rinehart and Winston.
3. Beeth, M. E. (1998). **Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool**. Science Education, 82 (3)
4. Beeth, M.E., (1998). "**Teaching for conceptual change**", using status as a Metacognitive Tool, science Education, Vol (82) No (3).
5. Blakey, E. and Spence, S. (1990). **Developing metacognition**. ERIC Digest.
6. Blank, L. (2000). A Meta cognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student understanding. **Science Education Journal**, Vol.84, No 4, pp: 486-506.
7. Choen, M .Leonura, (1996). Mapping the Domains of Ignorance and Knowledge in Gifted Education. **Roeper Review,** 18(9).
8. Costa, A. L (2000). **Teaching for Intelligence Recognizing and encouraging skillful thinking and behavior**, Sec. Ed, Boston, Wads worth Publishing Company.
9. Dennis, M. William (2000). "Preserve, Inservice and Continu-ing Professional Development of Educational Administration". **DAI** Vol., AS, (1)
10. Dowdle, M. (2002). The knowledge and Leadership skills required of effective school administrative as perceived by elementary school principals within the stat of Alabama**. Education Leadership Journal,** 59 (8).

11. Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effects on the school performance of urban, minority, low-income children. **School Psychology Review** *28*(3): 365-377.

12. Flavel, J. (1976). **Metacognition aspects of problem solving**. In Renick, L. The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbam Associates

13. Flavel, J. (1987). **Speculations about the nature and development of metacognition**. In Weinert, F. and Kluwe, R. (Eds). Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbam Associates

14. Flavell, H.J. (1979) . "Metacognition and Cognitive Monitoring "A New Area of Cognitive Developmental Inquiry", **American Psychologist Journal**. V. (34), No. (10), 906-911.

15. Gama, C.A (2004). **Integrating Meta cognition Instruction in Interactive Learning Environments**, Doctor of Philosophy, University of Sussex.

16. Gardener, C., and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. **Journal of Cognition and Culture** V. (7), No. (1), 25.

17. Georghiades, P. (2004) Making pupils conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. **International Journal of science Education**, 26 (1)

18. Good, S. (2002). **Principle of management: An Analysis of managerial functions,** New York: McGraw- Hill Book Co.

19. Graham, S. (2001). **Effective Language Learning**. Cleve don. England: Multilingual Matters.

20.Houston, W & Howsam, R. (1992). **Competency based teacher education Chicago**, Progresses Problem & Prospect science Research Associated Inc.

21.Jacobs, J and Paris, S. (1987). **Children's metacognition about reading: Issues of definitions**, measurement and instruction. Educational psychologist, 22

22.Karnes, F. A., & Whorton, J.E. (1991). Teacher certification in gifted education: Past, Present, and future, **Gifted Child Quarterly**، 35 (3).

23.Katz, Robert, L (1991) **Skills of an Effective Administrator**, EA023450

24.Koch, A. (2001). Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, **Texts Science Education**, Vol. 85, No. 6.

25.Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. (2004). **A Guide to Teaching Practice**, Published on the companion web resource for Rutledge Flamer.

26.Mangier, J & Arnne, W. (1991). Responsibilities and qualifications of the chief academic officer: past present and future, **Journal of Higher Education Management**, 1, (1): 11- 8.

27.Marazano, R. et al (1998). **Dimension of Thinking: A Framework for curriculum and instruction. Alexandria,** Virginia: Association for supervision and Curriculum Development.

28.McDonald, E. (1995). The relation for competence based program education for teaching, **Journal of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education**. 3, (13): 22- 27.

29.Nobles, C.S. (1993). Concept circle diagrams, a metacognitive learning strategy to enhance meaningful learning in the elementary science classroom. **D.A.L**, 33 (3)

30.Nolan, W. C.J. (2008): A Met Cognitive model to Assist the Direct Instruction of study strategies in the new found land and Labrador Grade VI Science Curriculum, **D.A.L**, 58 (5A)

31.O'neil, H. and Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. **Journal of Educational Research**, 89 (4)

32.Paris, S. G & Winograd, P. (1990). **How metacogntion can promote academic learning and instruction**. In B.F. Jones and L. idol (Eds) Dimensions of thinking and cognitive instruction (PP. 15-51). Hillsdale, NJ. Erlbaum.

33.Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivation and self – regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82.

34.Schraw, S and Dennison, (1994). **Assessing metacognitive awareness**. Contemporary educational psychology,19

35.Schraw, G. & Graham, T. (1997) **Helping gifted students develop metacogitive awareness**. Rocper Review, 20, (1).

36.Schraw, S. (1998). **Promoting general metacognitive awareness**. Instructional Science, 26

37. Sharma, S. (2011). **Attributes of School Principals-Leadership Qualities, & Capacities**, Institute of Principalship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

38.Tobias, S. and Howard, E. (1995). **Development and Validation of an objective measure of metacognition.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA

39.White, B.Y. and Frederiksen, J.R. (1998). **Inquiry, modeling, and metacognition:** Making science accessible to all students. Cognition and Instruction, 16 (1).

ملحق (١)

مقياس المهارات ما وراء المعرفية

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية"، هذا وسوف تطبق أداة الدراسة المرفقة لجمع البيانات المطلوبة في المملكة العربية السعودية.

لذا يسرني أن أضع بين أيديكم مقياس الدراسة، آملاً منكم التعاون بالإجابة على جميع فقراته بموضوعية ودقة، وإذ أشكر وأقدر تعاونكم على ذلك، وأؤكد لكم بأن المعلومات التي تقدمونها ستعامل بمنتهى السرية ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

البيانات الديموغرافية:

المؤهل العلمي: O بكالوريوس O دراسات عليا

الخبرة التدريسية: O١-٥ سنوات O٦-١٠ سنوات O١١ سنة فما فوق

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	المجال الأول: مهارات التخطيط					
١-	يتم التخطيط لتحديد الهدف المتعلق بمشكلة معينة في المواد التعليمية.					
٢-	يتم التخطيط لاختيار استراتيجيات التنفيذ المنوي اتباعها في المواد التعليمية.					
٣-	يتم التخطيط لترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات الخاصة بالمواد التعليمية.					
٤-	يتم تحديد العقبات والأخطاء المحتملة في المواد التعليمية.					
٥-	يتم التخطيط لتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء الحاصلة في المواد التعليمية.					
٦-	يتم التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة للمواد التعليمية.					
٧-	القدرة على إدارة الوقت اللازم لتنفيذ المهمة المخطط لها في المواد التعليمية.					
	المجال الثاني: مهارات التنظيم					
١-	يتم تنظيم المواد التعليمية بشكل متسلسل يسهل على المعلمين تدريسها.					
٢-	يتم تنظيم الوقت المناسب لإنهاء المواد التعليمية دون التعرض لضيق الوقت.					
٣-	يتم تنظيم مختبر خاص حسب حاجة المواد التعليمية.					
٤-	يتم تنظيم الطلبة لمراجعة الأنشطة وجمع البيانات حول عمليات التفكير بالمواد التعليمية.					
	المجال الثالث: مهارات التقويم					
١-	يقيم المعلم أدائه وفق معايير تم اعتمادها سلفاً للمواد التعليمية.					

٢-	يتم مقارنة وقت أداء المهمة مع الوقت المحدد لانجاز مادة علمية معرفية في المواد التعليمية.					
٣-	يقيم المعلم ما إذا سيكون التعلم أفضل في حال إتباع إستراتيجية أخرى.					
٤-	يتم تقييم المواد التعليمية المنوي تدريسها قبل تقديمها للطلاب.					
٥-	يتم تقييم الفوارق الفردية بين الطلاب قبل تقديم المادة العلمية المعرفية في المواد التعليمية لهم.					
	المجال الرابع: الوعي بالتخطيط					
١-	يعي المعلم أهمية التخطيط للوصول إلى هدف لحل مشكلة معينة في المواد التعليمية.					
٢-	يعي المعلم الاستراتيجيات التخطيطية المنوي اتباعها قي المواد التعليمية.					
٣-	يعي المعلم التخطيط الخاص بالوقت لإعطاء المواد التعليمية وقتها المناسب.					
٤-	يعي المعلم نتيجة العقبات والأخطاء المحتملة في المواد التعليمية.					
٥-	يعي المعلم كيفية مواجهة الصعوبات والأخطاء الحاصلة في المواد التعليمية.					
٦-	يعي المعلم أخطار إضاعة الوقت المخطط لإنهاء المواد التعليمية.					
	المجال الخامس: الوعي بالتنظيم					
١-	يعي المعلم ما يقوم به تجاه تنظيم المواد التعليمية زمنياً.					
٢-	يعي المعلم مدى الاستفادة من تنظيم الوقت المخصص لتدريس المواد التعليمية.					
٣-	يعي المعلم مدى الاستفادة من تنظيم مختبر خاص بالمواد التعليمية حسب حاجة المواد التعليمية.					
٤-	يعي المعلم مدى الاستفادة من الأنشطة وجمع البيانات لتنمية التفكير لدى الطلاب في المواد التعليمية.					

٥-	يعي المعلم مدى الاستفادة من تنظيم المادة التعليمية بشكل متسلسل ليسهل تدريسها للطلبة.					
	المجال السادس: الوعي بالتقويم					
١-	يعي المعلم معايير الأداء التي تم اعتمادها سلفاً للمواد التعليمية.					
٢-	يعي المعلم أهمية انهاء المهمة مع الوقت المحدد لانجاز المادة العلمية المعرفية للمواد التعليمية.					
٣-	يعي المعلم أهمية اتباع استراتيجيات متنوعة مراعياً الفروق الفردية للطلبة.					
٤-	يعي المعلم العملية التقويمية المناسبة للمواد التعليمية المنوي تدريسها قبل تقديمها للطلبة.					

ملحق (٢)

مقياس المهارات القيادية

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "المهارات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية"، هذا وسوف تطبق أداة الدراسة المرفقة لجمع البيانات المطلوبة في المملكة العربية السعودية.

لذا يسرني أن أضع بين أيديكم مقياس الدراسة، آملاً منكم التعاون بالإجابة على جميع فقراته بموضوعية ودقة، وإذ أشكر وأقدر تعاونكم على ذلك، وأؤكد لكم بأن المعلومات التي تقدمونها ستعامل بمنتهى السرية ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

البيانات الديموغرافية:

المؤهل العلمي: O بكالوريوس O دراسات عليا

الخبرة التدريسية: O١-٥ سنوات O٦-١٠ سنوات O١١ سنة فما فوق

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	المجال الأول: القيادة التربوية					
١	تؤدي القيادة التربوية دوراً فاعلاً في كل جوانب العملية الإدارية.					
٢	تعد القيادة التربوية الأداة الرئيسة التي من خلالها تستطيع المؤسسة تحقيق أهدافها.					
٣	القيادة التربوية لها القدرة على تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية للعملية الإدارية.					
٤	القيادة التربوية لها القدرة على تحقيق التكامل بين الجوانب الإنسانية للعملية الإدارية.					
٥	القيادة التربوية لها القدرة على تحقيق الجوانب الاجتماعية للعملية الإدارية.					
	المجال الثاني: الإنجاز التربوي					
١	يسعى الإنجاز لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب.					
٢	يسعى الانجاز الوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة التعليمية.					
٣	الإنجاز أحد الدوافع الهامة في تحريك الفرد وتوجيهه نحو أهداف محددة.					
٤	يعبر الانجاز عن رغبة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة.					
٥	يعكس الانجاز قدرة المتعلم في التغلب على ما يواجهه من عقبات.					
٦	يزيد الانجاز من التقدير للذات ومنافسة الآخرين.					
٧	يحقق الانجاز التوازن النفسي للأفراد.					
٨	ينعكس الانجاز من الفرد إلى الجماعة.					
٩	يحقق الانجاز التوافق الاجتماعي السوي.					
١٠	يعتبر تحقيق الانجاز مصدرا مستمراً للابداع والابتكار.					

	المجال الثالث: التحفيز					
١	يحفز المدير المعلمين للإتقان وسرعة العمل التربوي.					
٢	يعطي المدير المجال أمام المعلمين أن يشاركوا في تحمل المسؤولية.					
٣	يربط المدير العلاوات بالانجاز الجيد للمعلمين.					
٤	يشجع المدير المعلمين على حل مشكلاتهم بأنفسهم.					
٥	يشجع المدير المعلمين على تقييم إنجازاتهم بأنفسهم.					
٦	يوازن المدير بين المكافأة المقررة والإنجاز.					

ملحق (٣)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الإسم	الرتبة	جهة العمل	التخصص
١	أ.د. عدنان العضايلة	أستاذ دكتور	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية	ادارة تربوية
٢	د. مصطفى القمش	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية	تربية خاصة
٣	د. إيمان البوريني	استاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية	علم نفس تربوي / معرفي
٤	د. يسرى العلي	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية	ادارة تربوية
٥	د. جعفر ربابعة	استاذ مشارك	جامعة حائل / المملكة العربية السعودية	علم نفس تربوي
٦	د. زيد سليمان العدوان	استاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية	مناهج واساليب تدريس
٧	د. هناء الرقاد	استاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية	علم نفس تربوي
٨	أ.د. عطية عطية محمد	أستاذ مساعد	جامعة حائل / المملكة العربية السعودية	تربية خاصة
٩	د. بنيان باني	أستاذ مشارك	جامعة حائل / المملكة العربية السعودية	إدارة تربوية
١٠	د. عبدالعظيم حسن الجابري	أستاذ مساعد	جامعة حائل / المملكة العربية السعودية	علم نفس تربوي

ملحق (٤)

الخطابات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Balqa' Applied University Princess Alia University College	تأسست عام ١٩٩٧	جامعـــة البلقـــاء التطبيقيـــة كلية الأميرة عالية الجامعية

Ref : ....

Date: ....

الرقـم: ٤٣/٧/٦/١٤٠٠/٢٠

التاريخ: ....

الموافـق: ٢٠١٤/١١/٨

السادة الملحقية الثقافيـة السعودية المحترميـــن،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجـو التكـرم بتسـهيل مهمـة ***الطالـب عبد العزيـز حمـود مـشخص رشـيـدي*** ماجـستير تخـصص الموهبـة والإبـداع (الـرقم الجـامعي ٥١٢١٣١٣٠٠٢٤) لاسـتكمال إجـراءات تطبيـق أدوات دراسـته الموسـومة بـ " المهـارات مـا وراء المعرفيـة وعلاقتهـا بالمهـارات القيادبـة لـدى معلمـي الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية".

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان
رقم الوارد: ٣٢٥
التاريخ: ١٢/٠١/١٤٣٦
المرفقات

شاكـراً حسـن تعاونكـم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميـد الكليـة

د. محمـد السويلميين

نسخة:

- **د. نائب العميد للدراسات العليا.**
- **د. ر. قسم علم النفس والتربية الخاصة.**
- **مسجل الدراسات العليا.**

المملكة الأردنية الهاشمية
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (+٩٦٢-٦)، فاكس ٥٦٨٦٧٤١ (+٩٦٢-٦)، ص. ب. ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص. ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الالكتروني Palia@bau.edu.jo
Tel: (+962-6) 5681567 – 5689269 – 5666188 – 5666189 – 56654640, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box: 942303, P. O. Box: 9873. Email: Palia@bau.edu.jo

Metacognitive skills and its relationship to the leadership skills among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia.

By

Abed Al-Aziz Bin Humuod Rasheedi

Supervisor

Dr. Adnan AL-Adaileh

(Professor)

Abstract

The current study aimed to identify the metacognitive skills and its relationship to the leadership skills among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia, the study used the descriptive correlative approach, and the study sample consisted all the gifted students teachers in Hael region of Saudi Arabia, and the researcher has been developed two tools for this study: the first one: metacognitive skills scale, and the second: leadership skills scale, and extracted the validity and reliability of instruments to achieve the objectives of the current study. The study was applied in the first semester of the academic year (2014/2015).

After statistical analysis of the study, the results showed that there is a high level of metacognitive skills among gifted students teachers in Hael area in Saudi Arabia in general and in all its branches and respectively (evaluational awareness, planning skill, organization skill and organizational awareness, evaluation skill), and there is a high level of leadership skills among gifted students teachers in Hail area in Saudi Arabia and respectively (educational leadership, stimulation, educational achievement). The results showed that there were no statistically significant differences in metacognitive skills, and in leadership skills according to the scientific qualifications and teaching experience years, and showed a proportional (positive) correlation relationship between planning skill as from metacognitive skills and educational leadership skill as from leadership skills, and there is proportional (positive) correlation relationship between planning awareness skill as from metacognitive skills, and educational leadership skill as from leadership skills.

The researcher recommended working on many related studies to this study for detecting the level of metacognitive skills with other variables, and detection of

other new leadership skills among gifted students' teachers throughout all the regions of the Kingdom of Saudi Arabia.

Key words: Metacognitive Skills - Leadership Skills - Gifted Students Teachers – Gifted Students.

AL-Balqa Applied University
Faculty of Graduate Studies

Metacognitive skills and its relationship to the leadership skills among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia.

By
Abed Al-Aziz Bin Humuod Rasheedi

Supervisor
Dr. Adnan AL-Adaileh
(Professor)

This Thesis is provided to supplement the requirements for obtaining a master's degree In Gifted and Creativity

2015

Extended Summary

The current study aimed to identify the metacognitive skills and its relationship to the leadership skills among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia, the study used the descriptive correlative approach, and the study sample consisted all the gifted students teachers in Hael region of Saudi Arabia, and the researcher has been developed two tools for this study: the first one: metacognitive skills scale, and the second: leadership skills scale, and extracted the validity and reliability of instruments to achieve the objectives of the current study. The study was applied in the first semester of the academic year (2014/2015).

This study seeks to respond the following questions:

1- What is the level of availability of metacognitive skills level among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia?
2- What is the level of availability of leadership skills level among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia?
3- Are there statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) in metacognitive skills level among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia due to the scientific qualification, and teaching experience years variables?
4- Are there statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) in the leadership skills level among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia due to the scientific qualification, and teaching experience years variables?
5- Is there any correlation relationship at significance level ($\alpha = 0.05$) between the metacognitive skills and the leadership skills among gifted students' teachers in Hael area in the Kingdom of Saudi Arabia?

The importance of the study:

The importance of the study appears through the following:

Theoretically aspect:

1- The current study will add new information to the Arabic library and Human Sciences of about the statement and clarify of the relationship between metacognitive skills and the leadership skills among gifted students' teachers, and looking at the skills of gifted students' teachers not students themselves in Saudi Arabia.

2- Providing important information for school administrators on how to achieve the levels of education quality, and about the impact of their practices in improving the quality level for gifted students' teachers.

3- Expecting for utilized the two tools in this study in Psychometric properties which is developed by the researcher, to conducting a subsequent studies, researches and measurements.

Practical & Scientific aspect:

1- This study Considering as a rare studies at the researcher's knowledge, which is interested in field studying the relationship between metacognitive skills and the leadership skills among gifted students' teachers in Saudi Arabia schools.

2- Providing an opportunity for gifted students teachers to awareness of their leadership skills, in order to employ these skills effectively, and enable them to develop leadership practices and their impact on achievement of the education quality.

3- Helping, teachers, schools administrators and supervisors a better understanding of the skills of metacognitive and leadership, and how to deal through the teaching and management to improvement and development the educational process.

4- Providing researchers with high psychometric characteristics Scales.

Study methodology:

The researcher has selected the descriptive correlation method because of its relevance to the study goals.

Conceptual and procedural definitions:

1- **Skill:** (Abu Zuaiter, 2009) defined it "as in general is to do a complex business easily and accurately with the ability on performance adaptation for changeable circumstances, and there are different degrees of skill that can be identified by tests for certain practices.

2- **Metacognitive Skills:** (Aljarrah, and Oubaidat, 2011) defined it "as the skills and abilities of thinking in self-thinking, which allows him to controling his self thoughts and self-rebuilt, also it takes an important role in learning and problem solving".

And **procedurally** identifying: the degree which members of the study obtained on metacognitive skills scale that was used in the current study.

3- **Leadership skills:** (Shehab, 2009) defined it, "as a behavioral and capabilities practices, and specialized capabilities including a necessary methods, procedures, and techniques, to dealing with all situations and administrative business which faced by educational leader with high efficiency which is be in several fields such as: educational leadership, educational achievement, motivation, self, technical, humanitarian, mental.

And **procedurally** identifying: the degree which members of the study obtained on leadership skills scale that was used in the current study.

4- **Gifted Students' Teachers:** (Ministry of Education and Higher Education Saudi Arabia, 2012), defined it, "as the teachers who were selected to teach gifted students classes in Hael area schools in Saudi Arabia, from Gifted Department in the Ministry of Education, According to the conditions and criteria set by the ministry, which is teacher's enjoyment range in vocational rehabilitation through courses and special programs in gifted and creativity, and special abilities and outstanding performance during their experience learning.

Conclusions:

After statistical analysis conducting, the results showed that there is a high level of metacognitive skills among gifted students teachers in Hael area in Saudi Arabia in general and in all its branches and respectively (evaluational awareness, planning skill, organization skill and organizational awareness, evaluation skill), and there is a high level of leadership skills among gifted students teachers in Hail area in Saudi Arabia and respectively (educational leadership, stimulation, educational achievement). The results showed that there were no statistically significant differences in metacognitive skills, and in leadership skills according to the scientific qualifications and teaching experience years, and showed a proportional (positive) correlation relationship between planning skill as from metacognitive skills and educational leadership skill as from leadership skills, and there is proportional (positive) correlation relationship between planning awareness skill.

Recommendations:

The researcher recommended working on many related studies to this study for detecting the level of metacognitive skills with other variables, and detection of other new leadership skills among gifted students' teachers throughout all the regions of the Kingdom of Saudi Arabia.

Key words: Metacognitive Skills - Leadership Skills - Gifted Students Teachers – Gifted Students.

****

References and sources:

1. Abu Zuaiter, Munir (2009). **The degree of secondary school administrators practice in Gaza governorate for leadership skills and developmenty ways**, unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Gaza, Palestine.
2. Aljarrah, Abdel Nasser, & Oubaidat, Aladdin (2011). Metacognitive thinking

level among a sample of Yarmouk University students in view of some variables, **Dirasat Journal**, Jordan University, No 2, Volume (7), Amman, Jordan

3. Anderson, N.J (2002). **The roles of Metacognition in second language teaching and tearing**. (ERIC Document ED 463659).
4. Ausubel, D.P. (1968). **Educational psychology: A cognitive view**. NewYork Holt: Rinehart and Winston.
5. Beeth, M. E. (1998). **Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool**. Science Education, 82 (3)
6. Beeth, M.E., (1998). "**Teaching for conceptual change**", using status as a Metacognitive Tool, science Education, Vol (82) No (3).
7. Blakey, E. and Spence, S. (1990). **Developing metacognition**. ERIC Digest.
8. Blank, L. (2000). A Meta cognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student understanding. **Science Education Journal**, Vol.84, No 4, pp: 486-506.
9. Choen, M .Leonura, (1996). Mapping the Domains of Ignorance and Knowledge in Gifted Education. **Roeper Review,** 18(9).
10. Costa, A. L (2000). **Teaching for Intelligence Recognizing and encouraging skillful thinking and behavior**, Sec. Ed, Boston, Wads worth Publishing Company.
11. Dennis, M. William (2000). "Preserve, Inservice and Continu-ing Professional Development of Educational Administration". **DAI** Vol., AS, (1)
12. Dowdle, M. (2002). The knowledge and Leadership skills required of effective school administrative as perceived by elementary school principals within the stat of Alabama**. Education Leadership Journal,** 59 (8).
13. Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effects on the school performance of urban, minority, low-income children. **School Psychology Review** *28*(3): 365-377.
14. Flavel, J. (1976). **Metacognition aspects of problem solving**. In Renick, L. The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbam Associates
15. Flavel, J. (1987). **Speculations about the nature and development of metacognition**. In Weinert, F. and Kluwe, R. (Eds). Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbam Associates
16. Flavell, H.J. (1979) . “Metacognition and Cognitive Monitoring "A New Area of Cognitive Developmental Inquiry”, **American Psychologist Journal**. V. (34), No. (10), 906-911.
17. Gama, C.A (2004). **Integrating Meta cognition Instruction in Interactive Learning Environments**, Doctor of Philosophy, University of Sussex.
18. Gardener, C., and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. **Journal of Cognition and Culture** V. (7), No. (1), 25.
19. Georghiades, P. (2004) Making pupils conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. **International Journal of science Education**, 26 (1)
20. Good, S. (2002). **Principle of management: An Analysis of managerial functions,** New York: McGraw- Hill Book Co.

21. Graham, S. (2001). **Effective Language Learning**. Cleve don. England: Multilingual Matters.
22. Houston, W & Howsam, R. (1992). **Competency based teacher education Chicago**, Progresses Problem & Prospect science Research Associated Inc.
23. Jacobs, J and Paris, S. (1987). **Children's metacognition about reading: Issues of definitions**, measurement and instruction. Educational psychologist, 22
24. Karnes, F. A., & Whorton, J.E. (1991). Teacher certification in gifted education: Past, Present, and future, **Gifted Child Quarterly**، 35 (3).
25. Katz, Robert, L (1991) **Skills of an Effective Administrator**, EA023450
26. Koch, A. (2001). Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, **Texts Science Education**, Vol. 85, No. 6.
27. Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. (2004). **A Guide to Teaching Practice**, Published on the companion web resource for Rutledge Flamer.
28. Mangier, J & Arnne, W. (1991). Responsibilities and qualifications of the chief academic officer: past present and future, **Journal of Higher Education Management**, 1, (1): 11- 8.
29. Marazano, R. et al (1998). **Dimension of Thinking: A Framework for curriculum and instruction. Alexandria,** Virginia: Association for supervision and Curriculum Development.
30. McDonald, E. (1995). The relation for competence based program education for teaching, **Journal of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education**. 3, (13): 22- 27.
31. Ministry of Education and Higher Education (2012). **Special Education Department (foundations and standards), Department of gifted**, Saudi Arabia.
32. Nobles, C.S. (1993). Concept circle diagrams, a metacognitive learning strategy to enhance meaningful learning in the elementary science classroom. **D.A.L**, 33 (3)
33. Nolan, W. C.J. (2008): A Met Cognitive model to Assist the Direct Instruction of study strategies in the new found land and Labrador Grade VI Science Curriculum, **D.A.L**, 58 (5A)
34. O'neil, H. and Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. **Journal of Educational Research**, 89 (4)
35. Paris, S. G & Winograd, P. (1990). **How metacogntion can promote academic learning and instruction**. In B.F. Jones and L. idol (Eds) Dimensions of thinking and cognitive instruction (PP. 15-51). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
36. Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivation and self – regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82.
37. Schraw, S and Dennison, (1994). **Assessing metacognitive awareness**. Contemporary educational psychology,19

38. Schraw, G. & Graham, T. (1997) **Helping gifted students develop metacogitive awareness**. Rocper Review, 20, (1).
39. Schraw, S. (1998). **Promoting general metacognitive awareness**. Instructional Science, 26
40. Sharma, S. (2011). **Attributes of School Principals-Leadership Qualities, & Capacities**, Institute of Principalship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.
41. Shehab, Scheherazade (2009). The impact of developmental program to raising the level of administrative and educational leadership skills, for elementary school administrators in Ninawah governorate, **Educational Studies Journal**, No (8), Iraq.
42. Tobias, S. and Howard, E. (1995). **Development and Validation of an objective measure of metacognition.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA
43. White, B.Y. and Frederiksen, J.R. (1998). **Inquiry, modeling, and metacognition:** Making science accessible to all students. Cognition and Instruction, 16 (1).